

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Specializace v pedagogice  
**Studijní obor (kombinace):** Učitelství odborných předmětů

## Péče středoškolského učitele o zdravé vztahy ve školní třídě

### Middle school teacher's care for good relations in a school class

**Bakalářská práce:** 09-FP-KPP-19

**Autor:**

Hana Pokorná

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Halasova 891

460 06, Liberec 6

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Konzultant:**

-

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
66	4	1	6	22	2

V Liberci dne: 15. 7. 2010

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A**  
**PEDAGOGICKÁ**

**461 17 LIBEREC 1, Studentská 2    Tel.: 48535 2515    Fax: 48535 2332**

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie

**ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(pro bakalářský studijní program)**

**pro (kandidát)**                      **Hana Pokorná**

**adresa:**                              Halasova 891, Liberec 6, 460 06

**studijní obor (kombinace):** Pedagogicko – psychologická způsobilost

**Název BP:**                              **Péče středoškolského učitele o zdravé vztahy ve školní třídě**

**Název BP v angličtině:** Middle school teacher's care for good relations in a school class

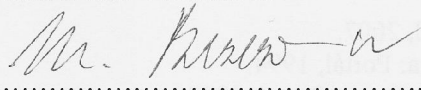
**Vedoucí práce:**                      **PhDr. Jitka Josífková**

**Konzultant:**

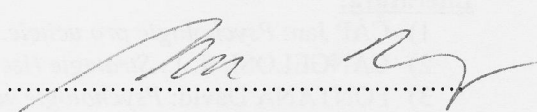
**Termín odevzdání:**                  **květen 2010**

**Pozn:** Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne 10.12.2008**



**děkan**



**vedoucí katedry**

**Převzal (kandidát):** ..... *HANA POKORNA'* .....

**Datum:** ..... *13. 3. 2009* .....

**Podpis:** ..... *Pokorna'* .....

**Název BP:** Péče středoškolského učitele o zdravé vztahy ve školní třídě

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Cíl:**

- 1) Provést rozbor úlohy učitele ve vztahu k rozvoji zdravých vztahů ve školní třídě
- 2) Uvést konkrétní metody a prostředky, kterými učitel dosahuje těchto vztahů
- 3) Uskutečnit průzkum:
  - a) u učitelů, jak řešili problémové chování žáků
  - b) u osoby, která na sobě s odstupem času dodnes pocítuje dopady špatného přístupu učitele – zjistit, jak jej hodnotí

**Požadavky:**

- 1) Prostudování odborné literatury
- 2) Zpracování teoretické části
- 3) Seznámení se s metodami výzkumu
- 4) Vypracování a vyhodnocení průzkumu

**Metody:**

- 1) Rozhovor s učiteli
- 2) Pozorování ve vyučovacích hodinách

**Literatura:**

- 1) ČÁP Jan: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
- 2) CANGELOSI, S. J.: *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
- 3) FONTANA David: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.
- 4) HERMOCHOVÁ Soňa: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis, 2005.
- 5) VÁGNEROVÁ Marie: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001.
- 6) PRŮCHA Jan: *Učitel*. Praha: Portál, 2002.

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15. 7. 2010

Hana Pokorná

---

## **Poděkování**

Za odborné vedení, cenné rady a konzultace velice děkuji paní PhDr. Jitce Josífkové, která byla vedoucí mé bakalářské práce.

Mnohokrát děkuji své rodině a nejbližším za veškerou podporu během studia.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá významem péče středoškolského učitele o zdravé vztahy ve školní třídě. Pojednává o mnoha aspektech, které by měl pedagog ve své práci zohlednit, je vysvětlena jejich důležitost, především vzhledem k utváření interpersonálních vztahů ve třídě. Klade důraz na to, do jaké míry svou osobností, přístupem a vlastnostmi je učitel schopen ovlivňovat vztahy ve třídě a zdůrazňuje, proč je nutné se zabývat právě touto problematikou.

Teoretické aspekty jsou porovnány s průzkumem uskutečněným na střední škole, kde bylo zjišťováno, jak studenti a pedagogové vzájemně hodnotí a vnímají své vlastnosti a chování. Dále bylo sledováno, zda s sebou současná doba přináší nové druhy nekázně, než tomu bylo v předchozích letech, a o jaké nežádoucí chování se jedná. Následně byly žákům předkládány modelové situace neukázněného chování studentů, kdy měli sami žáci navrhnout, jaké řešení by bylo ze strany učitele nejadekvátnější. Poté byl uskutečněn rozhovor s osobou, která na sobě i po několika letech zpětně pociťuje dopady špatného dřívějšího přístupu pedagoga. Zjištěné poznatky poukazují na význam teoretických aspektů v praxi.

## **Klíčová slova**

Zdravé vztahy ve školní třídě, klima třídy, interpersonální vztahy, pedagogické působení, osobnost učitele, sociální interakce.

## **Annotation**

The bachelor's thesis is engaged in importance of a middle school teacher's care for good relations in the school class. It deals with many aspects which should be considered in pedagogue's work and explains their importance, mainly in respect of formation of interpersonal relations in the class. The thesis lays stress on the extent to which a teacher is able to influence relations in a class and explains the importance to deal with these questions.

Theoretical aspects are compared with a research made in a middle school, which investigated how students and pedagogues perceive and evaluate their humanities and their behaviour mutually. Furthermore, the question it followed, if some new arts of bad conduct were brought there by recent times compared to previous years, and describes such undesirable behaviour. Consequently, some model situations of students' undisciplined behaviour were presented to them and students had to propose by themselves, which solution taken by teacher would be the most adequate. Then, an interview with a person was made, who, even after several years, still felt some impacts of pedagogue's former wrong approach to him. The findings ascertained show the significance of theoretical aspects for the practice.

## **Key words**

Good relations in a school class, atmosphere in a class, interpersonal relations, education action, teacher's personality, social interaction.

## **Annotation**

Die Bakkalaureusarbeit befasst sich mit der Bedeutung der Pflege eines Mittelschullehrers um gesunde Beziehungen in der Schulklasse. Sie behandelt viele Aspekte, die ein Pädagoge in seiner Arbeit zu berücksichtigen hat, und erklärt deren Wichtigkeit, vor allem mit Rücksicht auf Bildung zwischenpersoneller Beziehungen in einer Klasse. Die Arbeit akzentiert, inwieweit ein Pädagoge imstande ist, mit seiner Persönlichkeit, seinem Vorgang und seinen Eigenschaften Beziehungen in der Klasse zu beeinflussen, und betont, warum es notwendig ist, sich mit dieser Problematik zu befassen.

Theoretische Aspekte sind in der Arbeit mit einer Erkundung, die in einer Mittelschule stattfand, verglichen, in welcher festgestellt wurde, wie Studenten und Pädagoge einander deren Beschaffenheiten und deren Verhalten wahrnehmen und beurteilen. Weiter wurde beobachtet, ob die Gegenwart neue Arten von Undiszipliniertheiten mitbringt, die es in vorherigen Jahren nicht gab, und um welche Disziplinlosigkeiten geht es. Nachfolgend wurden Schülern Modellsituationen der Undiszipliniertheiten der Studenten vorgelegt und die Schüler sollten selber vorschlagen, welche Lösung seitens des Lehrers die adäquateste wäre. Dann wurde ein Gespräch mit einer Person durchgeführt, die Konsequenzen eines schlechten vorherigen Vorganges ihres Pädagogen noch nach einigen Jahren spürt. Die festgestellten Erkenntnisse deuten auf Bedeutung theoretischer Aspekte für die Praxis hin.

## **Indexwörter**

Gesunde Beziehungen in einer Schulklasse, Klima einer Klasse, zwischenpersönliche Beziehungen, pädagogische Einwirkungen, Persönlichkeit eines Lehrers, soziale Interaktion.



## Obsah

1 Úvod.....	10
2 Význam péče učitele o zdravé vztahy ve školní třídě.....	11
3 Osobnost učitele .....	18
3.1 Rysy osobnosti učitele.....	19
3.2 Schopnosti učitele.....	20
4 Pedagogické působení učitele.....	21
5 Sociální interakce učitel – žák.....	25
5.1 Sociální percepce.....	27
5.2 Kauzální atribuce.....	29
5.3 Sociální komunikace.....	31
5.4 Rámcový vzdělávací program – RVP.....	32
5.5 Narušení průběhu hodiny drobnou nekázní žáků .....	33
6 Praktická část .....	35
6.1 Posouzení vlastností a chování žáků a učitelů.....	37
6.2 Výskyt novodobé nekázně.....	44
6.3 Pozorování interakcí učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách.....	51
6.4 Dlouhodobý dopad špatného přístupu učitele.....	52
6.5 Diskuse k výsledkům práce.....	53
7 Závěr.....	58

## Seznam zkratk a symbolů

%	Procento
aj.	A jiné
atd.	A tak dále
č.	Číslo
např.	Například
obr.	Obrázek
SŠ	Střední škola
tab.	Tabulka
tj.	To je
tzv.	Takzvaný
VŠ	Vysoká škola
vyd.	Vydání

## Seznam tabulek

Tab. 1 Základní možnosti kauzálního atribučí a výsledné atribučí typy.....	30
Tab. 2 Hodnocení vlastností učitele dle přikládání důležitosti.....	38
Tab. 3 Nejvíce postrádané vlastnosti u pedagogů.....	39
Tab. 4 Zhodnocení - čeho si na žácích učitelé nejvíce cení.....	43
Tab. 5 Adekvátní reakce učitele na příslušnou nekázeň - dle názoru studentů.....	49
Tab. 6 Výměna rolí: studenti 1. - 3. ročníků hodnotili své učitele.....	56

## **Seznam obrázků**

Obr. 1 Maslowův model přirozených lidských potřeb.....	17
Obr. 2 Hodnocení vlastností učitele dle přikládané důležitosti.....	38
Obr. 3 Nejvíce postrádané vlastnosti u pedagogů.....	40
Obr. 4 Zhodnocení - čeho si na žácích učitelé nejvíce cení.....	43
Obr. 5 Varianty řešení, ke kterým se žáci přiklánějí.....	50

# 1 Úvod

Pedagog je ve výchovně vzdělávacím procesu žáků klíčovou osobou. Svým působením značně ovlivňuje a spoluutváří interpersonální vztahy ve školní třídě. Tyto vztahy předurčují nejen úspěšné vzdělávání žáků, ale též rozvoj jejich osobnosti a jejich začlenění do společnosti. Spolupodílí se na celkovém přístupu jedince k sobě samému a k okolnímu světu. Proto je péče středoškolského učitele o zdravé vztahy ve školní třídě stále aktuální a velmi zásadní téma.

Práce je zaměřena na výše zmiňovanou problematiku, poukazuje na význam péče o tyto vztahy. Jedná se však o velmi široké téma, jsou proto rozebrány hlavní aspekty, které by měl učitel ve své práci zohlednit.

Úvodem se práce zabývá interpersonálními vztahy, klimatem třídy a možnostmi jeho utváření pedagogem. Následně je prezentováno pedagogické působení učitele, jeho osobnost a sociální interakce mezi učitelem a žákem. Poté se práce věnuje tématu sociální percepce, kauzální atribuce, sociální komunikace a drobné školní nekázní, která narušuje hladký průběh vyučovací hodiny.

Praktická část konfrontuje teoretická východiska s průzkumem uskutečněným na střední škole. Cílem bylo posuzovací škálou zjistit, jak vzájemně učitelé a žáci vnímají své vlastnosti a chování, a tyto výsledky porovnat a zjistit odlišnosti.

Dále bylo zjišťováno, s jakou novodobou nekázní se učitelé v posledních letech u žáků setkávají. Výstupy byly shrnuty a předloženy žákům jako modelové situace nevhodného chování studentů. Žáci měli u každého z příkladů vybrat, jak by na danou situaci měl pedagog ideálně reagovat. Vždy měli volit takovou reakci, která by byla nejefektivnější a zároveň by nenarušila dobré mezilidské vztahy ve školní třídě. Následně byl uskutečněn rozhovor s osobou, která na sobě i po několika uplynulých letech, dodnes pociťuje dopady nevhodného přístupu učitele.

Výstupy, plynoucí z průzkumu na škole, jsou vyhodnoceny a srovnány s teoretickou částí. Závěrem jsou shrnuty hlavní poznatky a fakta, která z práce vyplývají.

## 2 Význam péče učitele o zdravé vztahy ve školní třídě

Současné programy pro podporu zdraví ve škole chápou pod pojmem „zdraví“ nejen poznatky ze zdravotnictví, ale též z psychologie, pedagogiky a sociologie. Zdraví jedince značně ovlivňuje sociální prostředí, v němž se pohybuje, tzn. především rodina a škola. Kvalita tohoto prostředí má dopad na život jedince, a tím i jeho osobnostní růst. (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová, 1998)

„Zdraví je vlastně stavem našeho vlastního bytí, je prožitkem našeho celkově uspokojivého života, dobrým pocitem na těle, duši i duchu, a je také ve vztazích ke světu kolem nás. Dva principy podpory zdraví jsou respekt k potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa, rozvíjení komunikace a spolupráce.“<sup>1</sup>

Z toho vychází i předpoklad správného přístupu učitele a školy k žákům. Žáci by zároveň měli být vedeni k úctě k lidem, přírodě a celé zemi. Proto by škola a její pedagogové měli utvářet takové podmínky, které rozvoj osobnosti žáků maximálně podpoří.

Zásady pro podporu zdraví ve škole jsou následující:

„*První pilíř*: Pohoda prostředí.

1. Pohoda věcného prostředí
2. Pohoda sociálního prostředí
3. Pohoda organizačního prostředí.

„*Druhý pilíř*: Zdravé učení.

4. Smysluplnost výuky.
5. Možnost výběru a přiměřenost výuky.
6. Spoluúčast a spolupráce ve výuce.
7. Motivující hodnocení žáka.

„*Třetí pilíř*: Otevřené přátelství.

8. Škola jako demokratické společenství.
9. Škola jako vzdělávací středisko obce.“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z., a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998, s. 23, 26, 37. ISBN 80-7178-263-7.

Pedagog by o navození, pěstování a udržení těchto zdravých vztahů měl usilovat a upevňovat tak i žádoucí postoje žáků. Aby k tomu mohlo dojít, je třeba nejprve rozebrat, co všechno se na tvorbě žádoucích vztahů podílí. Je to komplex nejrůznějších činitelů, od osobnosti učitele, jeho přístupu, autority až po vnímání postojů, individuality každého žáka a pochopení dalekosáhlého vlivu, který učitel svým působením na žáky může mít.

Pro plné pochopení problematiky kladných vztahů ve školní třídě budou rozebrány jednotlivé složky, které se na jejich tvorbě významně podílí či je podstatně ovlivňují.

Je třeba jejich význam zdůraznit, objasnit hlavní pojmy a poukázat na důležitost sociálních dovedností učitele.

## **Klima třídy**

Dobré klima a pozitivní vztahy ve třídě jsou velice důležité pro navození kladného postoje žáků k učení, pro jejich motivaci. Pedagog je klíčový aktér ve výukové komunikaci a výrazně ji ovlivňuje. Svou osobností, chováním, přístupem a postoji má značný vliv na žáky a klima ve třídě. Dovednosti pedagoga jsou pro posilování žákovy osobnosti, její rozvoj a úspěch zásadní.

„Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Z rozboru dovedností uplatňujících se při navození kladného klimatu třídy jasně vyplývá, že klima se do značné míry odvozuje od implicitních hodnot, kterými je výuka prostoupena. Žáci a jejich učení proto mají velký význam pro vytváření příznivého klimatu.“<sup>2</sup>

Pozitivní vztahy ve třídě ovlivňují nejen chod dané vyučovací hodiny, ale mají též vliv na celkový přístup učitele a žáků k danému předmětu, na průběh vyučování, na motivaci, postoje a vztahy zúčastněných. Učitel by měl na žáky záměrně působit tak, aby je vhodným a účinným způsobem co nejlépe připravil do jejich budoucího života, aby je stimuloval a orientoval. Měl by se zaměřit na cíle pedagogické, na rozvoj žáka, jeho

---

2 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 79. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.

svébytnost, výchovu a vzdělání. Vyučující by k žákům měl přistupovat s respektem a držet nad nimi takzvaně ochrannou ruku. (Langová, 1992)

Pro dobré klima je též žádoucí maximální využití vyučovací hodiny, která je včas zahájena a během níž učitel pozoruje pokroky žáků a organizuje hodinu tak, aby probíhala hladce s aktivním zapojením studentů. Do hodiny by neměly zbytečně zasahovat jiné vlivy, které by její průběh narušovaly. Uvolněné, přívětivé a podporující prostředí, kdy je pedagog žákům oporou, zajímá se o ně, povzbuzuje a vede je k patřičné samostatnosti.

Smyslu pro pořádek je třeba žáky naučit. Vyučující toho docílí efektivním výkladem a vedením hodiny, vzájemným respektem a kladnými vztahy s žáky.

Na klimatu třídy se podílí též vzhled a upravenost školy a třídy, uspořádání učebny, vzhled a oblékání učitelů, ostatních zaměstnanců a žáků. Také skladba třídy, například stejný věk žáků či jejich podobné schopnosti, se v klimatu třídy odrážejí. (Kyriacou, 2008)

## **Vztahy s žáky**

Jsou velice podstatné pro navození žádoucí atmosféry ve třídě. Vzájemné vztahy mezi zúčastněnými by měly být založeny na vzájemné úctě, respektu a pozitivních postojích. Studenti by měli z přístupu pedagoga vnímat jeho nasazení, efektivní přípravu, uznání svébytnosti a potřeb každého žáka. Také smysl učitele pro humor v rozumné míře může interpersonální vztahy vhodně ovlivňovat.

Velice podstatná je „podpora sebeúcty a sebedůvěry žáků a jejich důvěry ve vlastní učební schopnosti. Mnozí autoři ve svých pracích doložili, jak mohou učitelé poškodit sebeúctu žáků tím, že mnohým z nich zdůrazňují jejich relativní nedostatek úspěchu ve srovnání s vynikajícími žáky. Takoví žáci při všem, co dělají, prožívají určitý pocit selhání, i když podávají nejlepší výkon, jakého jsou schopni. V důsledku toho se mnozí pohybují v bludném kruhu klesající spirály.“<sup>2</sup> Pedagog by si měl plně uvědomovat možné dopady jeho chování a tomuto nežádoucímu přístupu by se měl vyhnout.

---

2 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 87. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.



## Socializace osobnosti

„Socializace je socializací osobnosti, čímž myslíme to, že zásadním způsobem ovlivňuje nejenom určité oblasti psychiky a chování jedince, ale promítá se i do jeho tělesnosti; působí na utváření jeho vlastností i směřování jeho životní cesty; ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu a tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží; rozhodujícím způsobem ovlivňuje jeho sebepojetí a seberealizaci. Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“<sup>3</sup>

Vyučující by měl dobře porozumět socializaci osobnosti, je mu tak umožněno se lépe orientovat v sociálních okolnostech, které ovlivňují žákovy postoje, vlastnosti a předpoklady pro jeho rozvoj a úspěch ve škole. Pedagog, který je s problematikou socializace osobnosti obeznámen, žákům lépe porozumí a může tak i snadněji napravit či zmírnit dopady určitých negativních jevů a umožnit tak žákům se lépe začlenit do společnosti. (Helus, 2007)

Je třeba si uvědomit zvláštnosti individuality každého žáka a přispívat svým pedagogickým působením k jeho rozvoji.

## Postoje, hodnoty a hodnotová orientace

Ve výchově učitel působí na vytváření vztahů a postojů žáků, na jejich normy a hodnoty. Může posilovat žádoucí tendence chování anebo se snažit o změnu nesprávné tendence chování. „Pojem **postoj** je určitá tendence a připravenost jedince a sociální skupiny reagovat určitým způsobem, vytvořená na základě dřívějších zkušeností.“<sup>4</sup>

Pro efektivní výchovu, popřípadě převýchovu, je důležité znát tři roviny postojů. Rozlišujeme postoje v rovinách *kognitivní*, *konativní* a *emotivní*, přičemž postojem rozumíme vyjádření vztahu k něčemu či k někomu. Rovina kognitivní, neboli poznávací,

3 HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 71. ISBN 978-80-247-1168-3.

4 HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2., rozšířené vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2007, s. 223. ISBN 978-80-7380-065-9.

představuje to, co jedinec může vnímat. Například jak žák vnímá svého učitele, jaké signály pedagog vysílá, jak reprezentuje daný obor atd. Rovina konativní, neboli činnostní, se váže například na to, jak je žák v hodině úspěšný. Správný přístup učitele by měl být takový, aby vytvořil možnost prožít úspěch každému žákovi. Na každém najít nějaké pozitivum, které umožní žákovi prožít ocenění a uznání před ostatními. V neposlední řadě je rovina emotivní neboli citová. Ideální je, když má jedinec ve všech těchto rovinách postoje kladné.

„**Hodnoty** jsou tou částí učiva, která formuje vztah žáka ke světu a která se utváří v rámci jeho poznávací činnosti. Vzdělání nezahrnuje jen osvojené poznatky (vědomosti), ale také **hodnotovou orientaci**, zájmy, přesvědčení a postoje žáků, které se promítají do jejich chování a jednání.“<sup>5</sup>

„Hodnotový systém je souhrn těch hodnot, které člověk uznává a které se projevují v jeho přesvědčeních a postojích. Utvářet hodnotový systém znamená internalizovat názory v přesvědčení a přesvědčení externalizovat v postoje a chování. Vytvoření postojů a jim odpovídajícího chování je konečný cíl výchovy.“<sup>5</sup> Hodnoty, které jedinec uznává, jsou vzájemně prostoupené a tvoří hodnotovou hierarchii. (Horák, Josífková, Novotná, Štěpanovič, 2001)

Výše zmíněná fakta by měl pedagog ve své práci zohlednit. Měl by u žáků rozvíjet jejich hodnotový systém žádoucím směrem tak, aby žáci zastávali takové hodnoty a postoje, které přispívají k rozvoji a osobnostnímu růstu žáků.

„Hodnotami máme na mysli buď všechno, co přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy, nebo máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám, ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým.“<sup>5</sup>

„Postojové hodnoty jsou stanoviska, která si žák na základě svého přesvědčení vytvořil, a která zaujímá ve vztahu k cílům, jež si vytyčil.“<sup>5</sup> Škola a její pedagogický sbor se tedy zásadně spolupodílí na utváření těchto hodnot u žáků. To je velice podstatný fakt, který zdůrazňuje potřebu společného úsilí všech zaměstnanců školy, tedy jít žákům příkladem a upevňovat u nich žádoucí chování, postoje a hodnoty.

5 HORÁK, J., JOSÍFKOVÁ, J., NOVOTNÁ, J., ŠTĚPANOVIČ, M. *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 5, 7, 9, 11. ISBN 80-7083-537-0.

## Motivace

Pro navození zdravého prostředí ve třídě je důležité, aby žáci byli motivováni k učení a spolupráci. Motivaci studentů rozvíjí: vnitřní motivace, vnější motivace, očekávání úspěchu.

Vnitřní motivace vzniká na základně vnitřní pohnutky jedince. „Záleží tedy na tom, do jaké míry jsou pro něj učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí. Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu.“<sup>2</sup>

Očekávání úspěchu závisí na tom, jak moc v jeho dosažení žák věří. Pokud je velká pravděpodobnost, že k úspěchu dojde, a je to pro žáka výzvou, zúčastní se činnosti s nasazením. (Kyriacou, 2008)

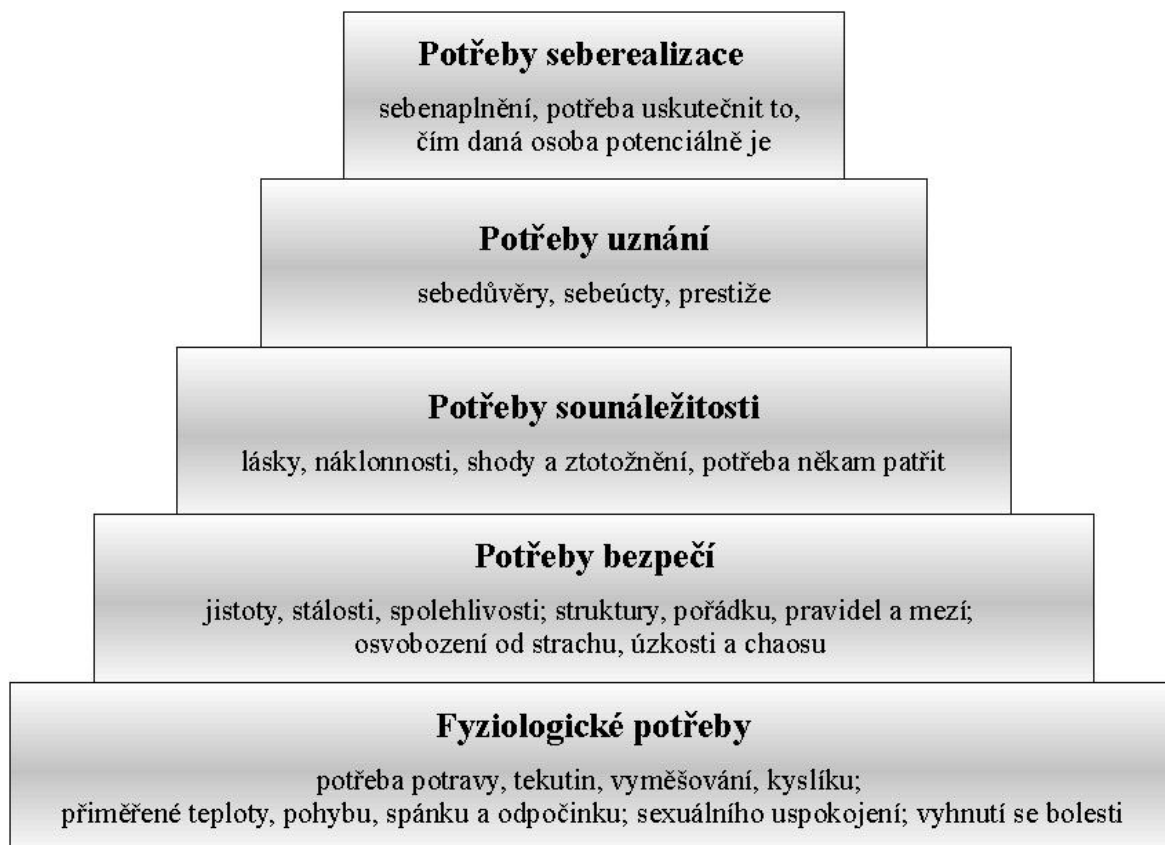
„V kontextu dovedného vyučování je nejdůležitějším faktorem potřeba zajistit, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení, a předávat jim vysoká kladná očekávání. Ta musejí být realistická, ale náročná; musejí sdělovat, že činnosti jsou cenné a zajímavé, a především že na pokroku každého žáka skutečně záleží.“<sup>2</sup>

Autoři A. H. Maslow a C. R. Rogers zdůrazňovali, že „vzdělání musí klást důraz na osobnost jako celek, na myšlenku osobního růstu, na vlastní perspektivu žáka ve smyslu jeho vnímání sebe sama a světa a na možnost rozhodovat se. Klíčovými prvky pro aplikaci takového přístupu ve vyučování ve škole jsou:

- chápat roli učitele v zásadě jako roli pomocníka (zprostředkovatele),
- poskytnout žákům značnou míru volnosti výběru a rozhodování o organizaci a řízení jejich učení,
- dávat najevo úctu a empatii k žákům.“<sup>2</sup>

---

2 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 82, 83, 88. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.



Obr. 1 Maslowův model přirozených lidských potřeb

Zdroj: HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.*

Základní princip tohoto modelu je, že pro úplné uspokojení potřeby vyšší musí být nejprve uspokojena potřeba nižší.

„Pro školu z toho vyplývá zásadní závěr, že se totiž děti nemohou efektivně učit a učitelé efektivně vyučovat, pokud ve škole a ve třídě nevytvoříme takové podmínky, jež by umožňovaly uspokojení všech okruhů přirozených potřeb.“<sup>1</sup>

To je zásadní poznatek, který je třeba si uvědomit a zohlednit ho ve výchovně vzdělávacím procesu. Škola a její učitelé tedy musí žákům vytvořit žádoucí podmínky ve všech směrech a poskytnout žákům určité zázemí.

<sup>1</sup> HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z., a kol. *Program podpory zdraví ve škole. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998, s. 43. ISBN 80-7178-263-7.*

### 3 Osobnost učitele

Učitel působí na žáky komplexně a ovlivňuje tak atmosféru pedagogických situací. V interpersonálních školních situacích dochází k vzájemnému ovlivňování, podněcování a součinnosti mezi žáky a učiteli a žáky samotnými. V každé sociální interakci hrají roli vlastnosti osobnosti zúčastněných. Vliv na její průběh mají zejména učitelé a charakteristické stránky jejich osobnosti. To ovlivňuje „jejich chování a zpětně chování žáků k nim a žáků mezi sebou.“<sup>6</sup> Pedagog všemi svými vlastnostmi působí na studenty souhrnně. Jeho osobnost, přístup, autorita a sociální citění hraje v procesu socializace významnou roli. (Langová, 1992)

Mezi žádoucí rysy osobnosti učitele můžeme řadit: „přátelskost, pochopení pro žáky, systematickosti, spravedlnost, sebeovládání, činorodost, tvořivost, svědomitost, smysl pro humor, cílevědomost, vytrvalost, náročnost, citová vyrovnanost, důslednost a psychická pružnost.“<sup>6</sup>

Učitel se u mnoha pedagogických situací nemůže chovat a řešit je stejně. Každá z nich si může žádat jiný, originální přístup, který je učitelem v danou chvíli, s přihlédnutím k daným okolnostem, vyhodnocen jako nejefektivnější. Prakticky žádná situace není naprosto totožná s předchozí, protože je ovlivněna chováním a přístupem všech okolních účastníků. Může to být dáno například různými věkovými stupni žáků, jejich motivací, postojem atd. Samozřejmě je možné, aby v určitých situacích vyučující postupoval obdobně, jako se mu to již osvědčilo dříve. Může mít své určité zažitě postupy řešení. Obecně však lze říci, že v různých situacích se vyžadují různé nároky na vlastnosti jeho osobnosti. (Langová, 1992)

„Účinnost pedagogického ovlivňování učitele není pouze funkcí vlastností jeho osobnosti, ale i jeho věku, pohlaví, jeho odborných a pedagogicko psychologických, sociologických, filozofických a všeobecně kulturních znalostí, profesionálních dovedností, jeho životní a pedagogické orientace, psychických a fyzických stavů a sociálního kontextu jeho práce.“<sup>6</sup>

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 17. ISBN 80-7066-613-7.

Svou osobností a profesionální úspěšností má učitel vliv na průběh interakce s žáky, na jejich motivaci a celkovou práci ve škole. Vyžadují se od něj rychlé a patřičné reakce a rozhodování, pružnost, tvořivost a samostatnost. Měl by vhodně verbálně i neverbálně komunikovat, být odolný a stabilní, umět žáky poznat, vhodným způsobem oslovit a rozvíjet je svým pedagogickým působením.

Z pohledu očekávání studentů jsou pro ně především důležité takové vlastnosti učitelů, které se odrážejí v přístupu učitelů k žákům. Zejména se jedná o to, jak vyučující žáky podporují, jakou dokáží vytvořit atmosféru, zda jsou spravedliví a přátelští. „Nároky žáků na vlastnosti učitele neboli představa ideálu učitele se mění v souvislosti s jejich věkem, jejich zkušenostmi s výchovně vzdělávacím procesem a spolu s vývojem jejich osobnosti.“<sup>6</sup> Hodnocení pedagogů žáky je odvislé i od jejich věku. S přibývajícím věkem od učitelů očekávají také důslednost v jejich chování. (Langová, 1992)

### 3.1 Rysy osobnosti učitele

Pedagogova osobnost ovlivňuje jeho chování i to, jak jím působí na své studenty. To má vliv i na mezilidské vztahy a interakce, které ve třídě probíhají.

#### a) Rysy temperamentu a interpersonálního chování

Dle studií rysů osobnosti učitelů přispívají k jejich pozitivnímu působení na žáky tyto:

1. *Vřelost* – Zde je předpokladem „schopnost reflexe potřeb a očekávání žáků.“<sup>6</sup> Spočívá v přátelském přístupu k žákům, v jejich podpoře, v laskavosti a kooperaci. Tento rys pozitivně působí na ty žáky, co usilují o přátelské vztahy s učitelem více, než na ty jedince, kteří sledují především svůj vlastní úspěch a prosazení.
2. *Integrita osobnosti* – „Projevuje se v emocionální stabilitě učitele, jeho sebedůvěře a sebeocení a v racionálním přístupu k pedagogickým situacím.“<sup>6</sup>

a) *Emocionální stabilita* – Znamená psychickou pohodu a vyrovnanost, pozitivně laděné emoce.

b) *Sebedůvěra* – Vyučující by v sebe měl přiměřeně věřit. Měl by být adekvátně ctižádostivý, naplněný energií a optimismem.

c) *Racionální, řešící přístup k pedagogickým situacím* – Je doporučován,

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 18, 20. ISBN 80-7066-613-7.

je upřednostňován před emocionálním typem řešení.

3. *Dynamismus osobnosti* – Je schopnost učitele se rychle a efektivně přizpůsobit určité situaci. Pohotově a pružně reagovat na změny a adaptovat se.
4. *Dominance* – Přiměřený stupeň dominance je u učitele žádoucí. „Aby učitel mohl své žáky vést ve směru vytčených cílů, iniciovat a usměrňovat jejich vývoj, musí umět prosadit, někdy i v situaci zkoušky sil mezi jím a žákem, svou definici pedagogické situace, účinnými prostředky je přimět, aby usilovali o realizaci vytčených cílů. S tím souvisí i přiměřená úroveň kontroly žáků a rozhodnosti učitele.“<sup>6</sup>

Někteří učitelé umějí pozitivně působit na žáky tím, že si kladou za cíl především nadchnout žáky k učení zadaným úkolem a motivují je tím více než známkami samotnými. Při klasifikaci nejsou přespříliš přísní a tím podporují u žáků očekávání úspěchu za jejich úsilí. Tvoří tak příznivé a méně konfliktní prostředí. Může tak být docíleno pozitivních interpersonálních vztahů ve třídě, zaměřených na podporu a rozvoj každého žáka jako individuálního jedince.

#### **b) Typ temperamentu učitele**

Má vliv na interakce s žáky. Sanguinický, cholerický, flegmatický a melancholický typ mají své klady i zápory. Dle typologie H. J. Eysencka se pro pedagoga nejvíce hodí typ extravertní, který snadno navozuje mezilidské vztahy a žádoucí atmosféru. Nicméně je mu vytýkána malá obsahová hloubka a propracovanost jeho poznání. Jako nevhodnější pro pedagoga je považován ten, kdo je zhruba uprostřed mezi extraverzí a introverzí. (Langová, 1992)

### **3.2 Schopnosti učitele**

Schopnost „definujeme jako potencialitu, jako možnost, případně učenlivost pro tu či onu činnost. Schopnostmi rozumíme také dosaženou úroveň některých psychických či psychofyzilogických funkcí, resp. komplexů znalostí a dovedností, jež nám umožňují konat určité činnosti, např. organizovat.“<sup>7</sup>

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 20. ISBN 80-7066-613-7.

7 ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 75. ISBN 978-80-247-3133-9.

Schopnosti učitele také významně ovlivňují jeho pedagogickou kompetenci. Dle V Ščerbakova mezi schopnosti učitele se řadí následující:

1. *Didaktické schopnosti* - „uplatňující se ve formulaci konkrétních vyučovacích metod respektujících psychologické zákonitosti učení. Schopnosti předat žákům učivo, zpřístupnit je, jasně je prezentovat. Probouzet u žáků zájem o předmět, samostatné myšlení.“<sup>6</sup>
2. *Konstruktivní schopnosti* - „umožňují formulovat vyučovací a výchovné postupy na základě anticipace jejich výsledků, na základě předvídání reakcí žáků. Předpokládají též pružnost v přijímání nových postupů (flexibilita) a tvořivost. Schopnost předvídat následky svého jednání.“<sup>6</sup>
3. *Percepční schopnosti* – mají vliv na to, jak do hloubky a jak objektivně vyučující vnímá, co se ve třídě odehrává, a jaké má pro žáky porozumění. Jak citlivě a smysluplně učitel poznává studenty, jejich snahy, potřeby a psychiku.
4. *Expresivní schopnosti* – schopnosti jasně, efektivně, plynule a srozumitelně vyjádřit své názory a postoje, a to jak verbálně, tak i neverbálně.
5. *Komunikativní schopnosti* – představují, jak si učitel umí najít cestu k žákům, jak s nimi umí jednat a vytvářet pozitivní vztahy.
6. *Organizační schopnosti* – spočívají v tom, jak dobře vyučující dokáže organizovat činnosti žáků a svou pedagogickou práci.

K dalším schopnostem pedagoga se řadí také sebereflexe neboli schopnost poznat sám sebe se svými klady i zápory. Také je důležité uvědomění učitele, jaké má jeho chování na žáky účinek. To vše je předpokladem pro sebevýchovu učitele, který se během své kariéry rozvíjí. (Langová, 1992)

## 4 Pedagogické působení učitele

Má podstatný vliv na veškeré dění a vztahy ve třídě. „Pedagogické působení lze chápat jako záměrné, cílevědomé a relativně systematické rozvíjení vychovávaného a podněcování a podpora jeho snah o seberozvíjení. Významné místo v něm má pedagogická orientace a pedagogické cíle vychovávajícího, ve školních pedagogických

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 22. ISBN 80-7066-613-7.



situacích především učitele, plně respektující svébytnost osobnosti každého žáka a studenta a podporující jeho vnitřní tendence vývoje, jeho potřeby a zájmy.“<sup>6</sup>

Pedagogické školní situace jsou velice složité, prolínají se s nimi školní i životní zkušenosti aktérů. Jejich průběh závisí na řadě dalších různých aspektů. Ve školním výchovně vzdělávacím procesu nastává mnoho rozličných situací, které spolu souvisí, navzájem se podmiňují, ovlivňují. Tím, že žádné okolnosti nejsou nikdy zcela stejné, se ne vždy může předvídat jejich vývoj. Učitel společně s žáky aktivně ovlivňuje vznik a průběh daného dění. Žáci působení učitele kognitivně zpracovávají. „Pedagogické situace jsou významně ovlivňovány i očekáváním žáků, kognitivní a sociální úrovní jejich vývoje.“<sup>6</sup>

Dále je třeba, vzhledem k pedagogickému působení učitele, zmínit pojem sociální kompetence učitele, která „je chápána jako jeho schopnost účinně a vhodně jednat s žáky, stimulovat je, orientovat je, zasahovat do jejich chování, neboli schopnost účinně a vhodně působit jako učitel v sociální interakci s žákem. Účinnost sociální kompetence rozumíme její úspěšnost vzhledem k dosahování pedagogických cílů orientovaných na podporu svébytnosti a rozvoje žáka, její vhodnost chápeme jako soulad sociálního chování učitele s etickými normami společnosti, jako soulad s požadavkem respektování a ochrany osobnosti žáka.“<sup>6</sup>

Pod pojem kompetence učitele spadají veškeré dovednosti a znalosti, které jsou od pedagoga vyžadovány, v rámci jeho náročného povolání. Tyto kompetence v sobě zahrnují všechny aspekty, které se podílejí na připravenosti učitele vykonávat svou profesi, je zde tedy i velice těsná vazba na osobnost pedagoga, a na jeho schopnosti. Pojem kompetence učitele je těmto dalším pojmům nadřazený a představuje jejich komplexnost.

Ve výchovně vzdělávacím působení učitele se tedy těsně slučují kompetence odborné, didaktické a sociální. (Langová, 1992)

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 1, 2, 7. ISBN 80-7066-613-7.

„V sociální kompetenci učitele můžeme vydělit několik komponentů:

1. osobní rysy učitele
2. jeho sociální dovednosti
3. jeho kognitivní dovednosti
4. jeho znalosti
5. jeho motivaci
6. situační kontext“<sup>6</sup>

Pedagog má ve školní třídě a ve výchovně vzdělávacím procesu nezastupitelnou roli. Jeho povolání je velmi náročné nejen na znalosti, ale musí splňovat celou řadu předpokladů.

I přes veškerou snahu vyučujícího může nastat stav, kdy jeho chování není vzhledem k pedagogickému cíli promyšlené. Učitel bez rozmyslu zareaguje a nebere v úvahu možné dopady. Na jeho reakci má vliv jeho profesionální sebepojetí, sebehodnocení a posuzování jeho kompetence. Od pedagoga se vyžaduje zdraví fyzické i psychické, odolnost vůči zátěžovým situacím, také by měl být žákům dobrým příkladem a oporou. Je tedy velice podstatná „profesionální příprava učitelů i rozvíjení jejich sebevýchovných tendencí a upevňování jejich tělesného a duševního zdraví.“<sup>6</sup> Vyučující musí neustále prohlubovat a zlepšovat své znalosti a dovednosti, též pečovat o své duševní zdraví a psychohygienu. (Langová, 1992)

Dle S. Kovalikové by měla být ve třídě dodržována následující pravidla soužití:

- „Důvěra (chovat se tak, aby mi druzí mohli důvěřovat),
- Pravdivost (být pravdivý, mluvit pravdu)
- Aktivně naslouchat (snažit se porozumět tomu, co mi druhý chce sdělit)
- Neshazovat (chovat se slušně a ohleduplně k druhým lidem)
- Osobní maximum (usilovat o individuální růst, a to v učení i v chování).“<sup>5</sup>

Dodržování těchto bodů je předpokladem pro upevňování kladných vztahů ve třídě, učitel by se o ně měl osobně zasadit.

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 2, 88. ISBN 80-7066-613-7.

5 HORÁK, J., JOSÍFKOVÁ, J., NOVOTNÁ, J., ŠTĚPANOVIČ, M. *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 73. ISBN 80-7083-537-0.

## Autorita a její budování

K nastolení kázně a celkově dobrého klimatu ve třídě je zapotřebí, aby měl pedagog autoritu jak formální, která mu je dána z pozice jeho postavení, tak především neformální autoritu. Ta odráží učitelovy hodnoty, um, dovednosti a vlastnosti. Je vhodné ji u žáků získat a jednat v souladu s ní. (Kyriacou, 2008)

Pod slovem autorita se skrývají dva významy: „pravomoc, tedy právo rozhodovat o záležitostech společností člověku svěřených, druhým významem slova autorita je kvalita vedení. Ten, kdo má autoritu, je spolehlivý, hodnověrný, vážený, je pro ostatní lidi vzorem chování, ztělesněním určitých kvalit.“<sup>5</sup>

Žáci by měli přijmout postavení pedagoga a nechat se jím vést. Ovšem přílišné prosazování autority z pozice moci učitele je nevhodné. Pro získání autority je klíčová též kompetentnost vyučování. Je nutné, aby se pedagog v předmětu dobře orientoval, měl rozsáhlé znalosti a uměl je předávat studentům. V neposlední řadě je podstatné umění vyučujícího třídu správně manažersky vést. Zavedení jasných pravidel a jejich důsledné dodržování učitelem je významné. (Kyriacou, 2008)

Dle studie E. C. Wragga a E. K. Wooda, kdy byl pozorován průběh hodiny, se nejčastěji vyskytují následující pravidla:

- „v době, kdy hovoří učitel (ke všem), nesmí nikdo mluvit,
- rušivý šum a hluk není dovozen,
- jsou stanovena pravidla pro příchod a odchod žáků z učebny a jejich pohyb po ní,
- není dovoleno rušit práci ostatních,
- práci je třeba dokončit zadaným způsobem,
- žáci musejí zvednout ruku, chtějí-li hovořit, nesmějí vykřikovat,
- žáci musejí věnovat práci přiměřené úsilí,
- žáci nesmějí zpochybňovat autoritu učitele, k zařízení a vybavení školy se žáci

---

5 HORÁK, J., JOSÍFKOVÁ, J., NOVOTNÁ, J., ŠTĚPANOVIČ, M. *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, s. 65, 66. ISBN 80-7083-537-0.

musejí chovat ohleduplně,

- žáci musejí dodržovat pravidla stanovená pro bezpečnost provozu školy,
- žáci mají právo se zeptat, pokud něčemu nerozuměli.<sup>“2</sup>

Tato pravidla jsou typická především pro autoritativní přístup. Jsou jasně vymezena a jejich dodržování bývá pedagogem striktně vyžadováno.

Způsob, jakým učitel řeší nežádoucí chování studentů, též významně ovlivňuje jeho autoritu. Žádoucí je řešení spravedlivé a efektivní, tedy takové, které nenaruší dobré vztahy mezi zúčastněnými. (Kyriacou, 2008)

## 5 Sociální interakce učitel – žák

Současná doba s sebou přináší zvýšené nároky na nejrůznější sociální interakce, které se v životě člověka odehrávají. Škola značně přispívá k rozvoji těchto interakcí. Pro žáky představuje zázemí, díky němuž budou žáci schopni rozvíjet svou sociální způsobilost. (Vališová, Kvasíková, 2007)

„Ve školních situacích převažují interpersonální situace, tj. v dění ve třídě dominuje vzájemné ovlivňování a součinnost učitelů, ostatních školních pracovníků a žáků a žáků mezi sebou. Fungování školy a každé třídy je možné jen díky tomuto vzájemnému podněcování, ovlivňování a součinnosti účastníků se jedinců. Označujeme je jako sociální interakci. Sociální interakce je vzájemné působení mezi lidmi. Probíhá tak, že chování jednoho člověka se stává podnětem pro chování jiného člověka. Reakce tohoto druhého člověka zpětně podněcuje chování prvního člověka. Jedná se tudíž o vzájemné stimulování. Reakcí rozumíme nejen chování, ale i prožívání člověka. Předpokladem interakce je vzájemné poznávání a hodnocení druhých lidí, které označujeme pojmem sociální percepce.“<sup>6</sup>

Sociální percepce se tedy významně podílí na sociálních interakcích mezi učitelem a žákem. Komunikace je další podstatnou součástí interakce. Při ní její členové sledují své

2 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 102. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 26. ISBN 80-7066-613-7.

potřeby a cíle. Podaří-li se danému jedinci uspokojit určitou potřebu, získává tím. Jeho odměnou může být například jen povzbuzení nebo ocenění. Úspěšné interakce žáka motivují a rád vstupuje do dalších. V opačném případě se jim student snaží vyhýbat. (Langová, 1992)

### **Dělení interakcí**

Interakce můžeme rozčlenit podle vztahů mezi cílem interakce, chování zúčastněných a podmínek, za nichž se realizuje.

*Kooperativní interakce* - je založena na vzájemné spolupráci, kde participant sledují stejný cíl a dosahují ho společnými silami.

*Kompetitivní interakce* - vybízí k soutěži, kdy cíl je pro všechny shodný, ale dosáhne jej jen určitá osoba.

*Konfliktní interakce* - zúčastnění mají každý jiný cíl, ale úspěch jednoho znemožní úspěch druhému. (Langová, 1992)

### **Dimenze v profesi učitele**

Pedagog připravuje žáky na jejich budoucí život, jeho role je tudíž nezastupitelná. Je od něj očekáváno, že žákům bude v mnoha ohledech dobrým příkladem a oporou. Jeho profesi skýtá řadu dimenzí:

- a) Dimenzi instruktora – učitel žáky vede, rozvíjí jejich chápání a znalosti, vysvětluje.
- b) Dimenzi strážce – pedagog žáky podporuje, vybízí ke spolupráci, pozitivním vztahům.
- c) Dimenzi terapeuta – důraz na individuální i skupinové potřeby žáků, jejich duševní zdraví
- d) Dimenzi příkladu – učitel je svým žákům vhodným příkladem.
- e) Dimenzi zástupce rodičů – pedagog ovlivňuje žáka, jeho vývoj.

Dále učitel také plní funkci „informátora, ukazňovatele, poradce, rozhodčího a motivátora.“<sup>6</sup>

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 29. ISBN 80-7066-613-7.

## 5.1 Sociální percepce

Učitel by měl své žáky objektivně poznávat a dobře znát neboli „správně je vnímat, identifikovat znaky jejich chování a činnosti, porozumět jim. Jde tedy nejen o vnímání žáků, ale též o interpretaci jejich chování, což nazýváme sociální percepcí. Sociální percepce učitele žáků zahrnuje kromě vnímání jejich charakteristik i jejich hodnocení, a proto má charakter postoje k žákům. Na přesnosti a adekvátnosti poznání žáků závisí úspěch pedagogického působení učitele a na poznání učitele závisí, jak žák ve škole obstojí.“<sup>6</sup>

### Složky sociální percepce učitele:

- *Atribuční* – vyučující dle vnějších projevů přisuzuje žákovi vnitřní vlastnosti.
- *Afektivní* – city, které pedagog ke studentovi chová.
- *Expektační* – učitel očekává určité chování žáka, na základě svého názoru na dotyčného. „Očekávání učitele ovlivňuje i jeho interakci s žákem, způsob, jak s žákem komunikuje, jak se k němu chová.“<sup>6</sup>

### Percepčně postojové orientace pedagoga

Ovlivňují funkčnost výukové komunikace. Proto je pro vyučujícího důležité vyvarovat se častých chyb, jež si ani sám nemusí uvědomovat. Přesto chyby, kterých by se mohl dopustit, můžou na žáka působit velice negativně, a proto je třeba si jejich existenci vyložit. Uvědomění si možných nežádoucích přístupů učitele mu umožní se jim vyhnout. To vytváří předpoklad pro to, aby se žák mohl v učební i osobní rovině rozvíjet.

### Podstatný poznatek sociokognitivní psychologie:

- „Naše vnímání osob zpravidla není neutrální, nestranné, nezaujaté.
- To, jak druhou osobu vnímáme a jaký dojem v nás navozuje, ústí v náš postoj, projevující se ve způsobech jednání s touto osobou, což více či méně ovlivní,

---

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 37. ISBN 80-7066-613-7.

jak se bude cítit, jak bude reagovat a jaké bude mít šance dosáhnout úspěchu.

- Vjem a s ním spojený postoj jsou zpravidla reaktivní povahy, jsou v nás navozovány mimoděčně, tzn. aniž si to uvědomujeme, případně aniž jsme ochotni si to připustit.<sup>3</sup>

Percepčně postojové orientace učitele mají značný vliv na různé situace, které mohou mezi pedagogem a žákem nastat. Spontánně se projevují v interpersonálním styku, patří mezi ně především:

**Haló efekt** – tendence posuzovat osobu na základě určitých vlastností či projevů, které jsou u ní výrazné. To ovlivňuje postoje, které si k jedinci vytvoříme, a naše jednání s ním. Mezi hlavní podněty se řadí *proximita* (žádoucí prostorová vzdálenost mezi komunikujícími), *charakteristická mluva* (melodie, artikulace řeči atd.), *způsob oblékání, vzhled zevnějšku a předinformace* (např. učitel je ovlivněn názory jiných pedagogů).

**Efekt prvního dojmu** - „Za specifický případ haló efektu bývá považován efekt prvního dojmu; dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních. Prvnímu dojmu často podlehnou i mnozí učitelé, zvláště mladší a nezkušení, se sklonem k rychlým závěrům o lidech, zvýšeně citliví na určité vlastnosti a projevy žáků.“<sup>3</sup> Přístup vyučujícího zřejmě ovlivní i postoje ostatních žáků k danému jedinci, má dopad i na sebepojetí tohoto žáka - jak se bude v důsledku svého zařazení cítit a projevoval. Pokud žák chce přesvědčit učitele o mylném prvním dojmu, kterým na něj žák zapůsobil, lze to zpravidla jen těžko. To může ublížit studentovi i jeho pověsti, kterou si s sebou ponese.

**Kontrastní vnímání** – může posilovat haló efekt. „Existují učitelé, kterým se žáci jejich třídy polarizují na ty, s nimiž se jim dobře spolupracuje, a na ty, s nimiž je spolupráce nemožná. To je živnou půdou pro stupňování haló efektu se všemi důsledky, které to jen může mít.“<sup>3</sup>

**Favoritismus** - „Je sklon některých učitelů mít ve třídě své oblíbené žáky, spojený s mimoděčnou tendencí přeceňovat jejich pozitiva a nevidět jejich nedostatky, omlouvat je,

---

3 HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 230, 233, 234. ISBN 978-80-247-1168-3.

brát v ochranu, považovat jejich selhání a poklesky apriorně za vyloučené, a tudíž dojde-li k nim, je interpretovat jako jev, který je nutno z nějakých důvodů omluvit, přejít. Ostatní děti ve třídě to ovšem nelibě nesou a reagují výtkami nadržování, nespravedlnosti; někteří jedinci trpí, jsou trvale frustrováni zjištěním, že nepatří mezi učitelovy favority.<sup>63</sup> Tím se narušují vztahy ve třídě.

**Efekt očekávání** – souvisí s ním pojmy tzv. pygmalion efekt a golem efekt. Pygmalion efekt je důsledkem změněného pozitivně orientovaného očekávání učitele. Pokud učitel začne vkládat v žáka své naděje a povzbuzuje ho, má žák tendenci dosahovat lepších výsledků. V opačném případě se hovoří o tzv. golem efektu. (Helus, 2007)

Z předchozího je patrné, že v percepčně postojové orientaci jsou mnohé nástrahy, kterých je třeba se vyvarovat. „Ukazuje se, že učitelé v důsledku nízké informovanosti o skutečných příčinách školního úspěchu a neúspěchu svých žáků projevují značnou stereotypnost a zaujatost vůči žákům relativně neprospívajícím.“<sup>64</sup>

Těmto negativním jevům zamezuje **kognitivní komplexita** učitele. Jedná se o způsobilost vnímat druhého nezaujatě, na základě mnohých nezávislých hledisek, a to z několika úhlů. Tím učitel pozitivně ovlivňuje žáky i klima třídy. (Helus, 2007)

## 5.2 Kauzální atribuce

„Termín kauzální atribuce znamená **připisování příčin** – vysvětlování si jevů názorem na jejich zapříčinění. Jedná se o připisování příčin, které provádíme mimoděk, jaksi za pochodu, aniž máme čas, zájem či jiné předpoklady pronikat do hloubky a na jádro věci.“<sup>65</sup>

Podstatná je klasifikace příčin, lze je rozdělit na vnitřní a vnější nebo na stálé a měnivé. Jejich vzájemná kombinace ovlivňuje připisování příčin pedagogem. To ovlivňuje důsledky žákova úspěchu a jednání učitele s ním.

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 44. ISBN 80-7066-613-7.

3 HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 234, 235, 241. ISBN 978-80-247-1168-3.



Tab. 1 Základní možnosti kauzálního atribučování a výsledné atribuční typy

		stabilita příčin	
		příčiny stálé	příčiny měnlivé
situovanost příčiny	vnější	dobré nebo špatné rodinné prostředí, těžké učivo...	rozptýlenost po návratu z dovolené, štěstí / smůla...
	vnitřní	schopnosti, nadání...	způsob přípravy, vynaložené úsilí na přípravu...

*Zdroj: HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.*

Negativní dopad na žáka má situace, kdy:

- „Učitel vysvětluje žákův úspěch příčinami vnějšími: měl štěstí, opsal to, výjimečně to pro něj bylo lehké apod.
- Učitel vysvětluje žákův neúspěch příčinami stálými: pochopitelně neuspěl, protože na to nestačí; nemá základní podmínky na to, aby z něj něco bylo.“<sup>3</sup>

Tato tzv. *nešťastná atribuce* má velice nežádoucí dlouhodobější dopad na žáka a jeho motivaci. Je mu podsouváno, že bez ohledu na jeho snahu dosáhne vždy špatného výsledku. Žák tomu může následně i sám začít věřit a svému neúspěchu se odevzdá.

**Situace, které mají pozitivní dopad na žáka, kdy:**

- „Učitel vysvětluje žákův úspěch příčinami vnitřními: má přece nadání, je inteligentní, dovede vynaložit úsilí – má ctizádost, pevnou vůli...
- Učitel vysvětluje žákův neúspěch příčinami měnlivými: byl momentálně indisponován, asi se mu něco přihodilo, takže se nesoustředí apod.“<sup>3</sup>

3 HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 243. ISBN 978-80-247-1168-3.

Jedná se o tzv. *šťastnou atribuci*, která napomáhá žákovi a jeho úspěchu do budoucna. Motivuje studenta a případný neúspěch žáka nedeprimuje, protože není dlouhodobý. (Helus, 2007)

### 5.3 Sociální komunikace

Představuje podstatnou součást pedagogického působení. „Komunikací v mezilidských vztazích rozumíme sdělování, vzájemné dorozumívání, přenos a výměnu myšlenek, postojů, cílů, hodnot či emocí. Komunikaci se nemůžeme vyhnout.“<sup>1</sup> „Komunikace výrazně ovlivňuje i vztahy mezi komunikujícími učiteli a žáky a žáky mezi sebou a zároveň je výrazem těchto vztahů.“<sup>6</sup>

Komunikaci lze členit na:

- verbální
- neverbální

*Verbální komunikace* – jejím základem je řeč. Umožňuje komunikaci zúčastněných prostřednictvím slov. V pedagogickém procesu má tedy nezastupitelnou roli, je závislá na porozumění jazyku.

*Neverbální komunikace* – jsou gesta, mimika, postoje, pohyby, úprava zevnějšku atd. Spolupodílí se na pozitivní atmosféře a pro učitele je významná. Učitel sděluje žákům, co k nim cítí, také neverbálně. Napoví mnohé o přístupu dané osoby v určité situaci. (Langová, 1992)

#### Druhému jedinci můžeme sdělovat:

„Zprávy a informace, jak chápat sdělované, svoje pocity, postoje k tomu, o čem hovoříme, postoj k posluchači, ratifikaci (za koho tě považuji), své sebepojetí, náznak dalšího vztahu a komunikace, žádosti, přání.“<sup>4</sup>

---

1 HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998, s. 51. ISBN 80-7178-263-7.

6 LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 47. ISBN 80-7066-613-7.

4 HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2., rozšířené vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2007, s. 254, 255. ISBN 978-80-7380-065-9.

Učitel by měl na žáky vhodně působit nejen verbální, ale též neverbální komunikací. Především nonverbální komunikace umožňuje vyučujícímu s žáky komunikovat, aniž by byl narušen chod hodiny, kdy například při výkladu žáka vybídne gestem k mlčení. Studentům by měl být učitel příkladem v mnoha ohledech, a proto je důležité věnovat komunikaci značnou pozornost.

### **Čeho by se měl pedagog vyvarovat**

Není vhodné například zesměšňování, přísné kritizování žáka (pokud je to nutné, tak ne před ostatními). Nehodnotit nevhodnost chování vzhledem k osobnosti žáka, ale vzhledem k situaci („nenálepkovat žáky“). Vyhnout se tomu, aby si student získal pozornost pedagoga až tehdy, chová-li se nevhodně (naopak je žádoucí, aby si učitel žáka všímal při vhodném chování). (Horák, Josífková, Novotná, Štěpanovič, 2001)

## **5.4 Rámcový vzdělávací program – RVP**

V rámci RVP je kladen velký důraz na klíčové kompetence, kdy je učitel zavázán „systematicky budovat a rozvíjet kompetence žáků. Jako klíčové se uvádějí kompetence:

- k učení,
- komunikativní,
- k řešení problémů,
- sociální a personální,
- občanské a pracovní.“<sup>8</sup>

Zároveň je přikládán značný význam nejen znalostem a dovednostem žáků, ale též postojové stránce a hodnotám, které žákům pomohou obstát v budoucím životě. Také musí být zohledňována i individualita každého žáka a jeho osobnostní pokrok. Z toho je patrné, že činnost učitele sleduje, kromě předávání znalostí, také mnohé další cíle.

---

8 *RVP Metodický portál 2010* [online]. Klíčové kompetence, 2010 [cit. 2010-07-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/10/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>>.

Bohužel i přes to, že program RVP určuje výše zmíněné pedagogům jako jejich povinnost, mnohdy praxe ukazuje, že někteří z pedagogů všechny tyto body nezohledňují. Je však velmi žádoucím krokem jejich plnění po vyučujících vyžadovat. Tím bude zajištěna propojenost vědomostí a dovedností žáků.

## 5.5 Narušení průběhu hodiny drobnou nekázní žáků

Zdravé prostředí třídy a hladký průběh hodiny často narušuje nekázeň žáků. V rámci dodržení rozsahu bakalářské práce bude rozebrána drobná nekázeň v hodinách, která je nejčastěji se vyskytujícím aspektem narušujícím výuku. Je to například, když žák: mluví se spolužákem, nedává pozor, provádí nežádoucí aktivitu atd. Pokud dojde k takové situaci, vyžaduje se od učitele určitá reakce, nabízí se mu řada možností, jak může zareagovat. Obecně platný postup však neexistuje. Každá pedagogická situace je díky jejím účastníkům a okolnostem, které momentálně působí, jiná a jedinečná.

Pedagogové se nejčastěji setkávají s tímto nežádoucím chováním žáků:

- „přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání,
- hlučnost (verbálního i neverbálního charakteru),
- nevěnování pozornosti učiteli,
- neplnění zadaných úkolů,
- bezdůvodné opouštění svého místa,
- rušení ostatních žáků,
- pozdní příchody do hodiny.“<sup>2</sup>

Toto chování zapříčiňuje především:

- Nuda – žáky činnost nebaví, nezajímá.
- Dlouhotrvající duševní námaha – práce je namáhavá, obtížná až nepříjemná.
- Neschopnost splnit zadaný úkol – přílišná obtížnost či nejasné zadání.

---

2 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 96. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.

- Projevy sociálního chování – projevy sociálních vztahů ve třídě.
- Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci – žák nevěří ve své schopnosti.
- Problémy v emoční oblasti – například problémy v rodině, šikana ve třídě atd.
- Špatné postoje – např. záměrné předvádění se žáka před třídou, kvůli vzruchu v hodině.
- Nepřítomnost negativních důsledků – žáci nejsou učitelem vhodně usměrňováni.<sup>2</sup>

Je patrné, že nežádoucí chování žáků v hodině je zpravidla pedagog schopen svým chováním určitým způsobem, zmírnit. Opět se tedy potvrzuje předešlá teorie, která dokládá vliv pedagogického působení na zdravé klima a vztahy ve třídě.

---

<sup>2</sup> KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 97, 98. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.

## 6 Praktická část

V teoretické části je práce zaměřena na ovlivňování pozitivního klimatu a péči učitele o zdravé sociální vztahy ve třídě. Byla rozebrána mnohá fakta, která tyto vztahy ovlivňují. Praktická část se zabývá porovnáním teorie s průzkumem uskutečněným na střední škole (na základě příslibu anonymity není škola blíže jmenována). Ten se opírá o teoretická východiska a zaměřuje se na určité aspekty, které se podílejí na tvorbě klimatu ve školní třídě.

### Cíle

Provedený průzkum byl zaměřený na problematiku sociálních vztahů ve školní třídě:

1. Vzhledem k faktu, že chování druhého člověka je výrazem jeho vnitřních postojů, bylo cílem porovnat, jak žáci a učitelé vzájemně vnímají své vlastnosti a chování. Zhodnotit, jak na sebe vzájemně svým přístupem působí, a určit, do jaké míry se ve svých názorech shodují.

Na základě zkušeností získaných autorkou, během školní praxe, byly formulovány následující předpoklady:

#### *Předpoklad č. 1*

Učitelé budou (u škály hodnotící vlastnosti učitele) jednotlivým bodům přikládat větší význam než žáci. Tedy pedagogové budou volit vyšší čísla škály než studenti. Pedagog si více uvědomuje významnost každé z uvedených vlastností učitele.

#### *Předpoklad č. 2*

Žáci zvolí jako nejvíce postrádanou vlastnost u učitelů, smysl pro humor. Naopak vyučující tuto možnost volit nebudou.

#### *Předpoklad č. 3*

Žáci budou zastávat názor, že učitel si u nich nejvíce cení jejich vědomostí.

2. Zjistit rozhovorem s pedagogy, zda s sebou současná doba přináší nové a odlišné druhy nekázně žáků než tomu bylo v dřívějších letech. Pokud takové případy existují, seznámit se s nimi a s tím, jak byly daným vyučujícím řešeny, jak sám pedagog tato řešení hodnotí. Konkrétní případ rozebrat v rozhovoru se žáky a zjistit, jakou reakci v dané situaci studenti považují za nejadekvátnější a nejefektivnější v rámci udržení dobrých vztahů ve třídě. Na závěr řešení pedagoga a navrhované řešení žáků porovnat a vyhodnotit.
3. Pozorovat ve vyučovacích hodinách, jak pedagogové řeší drobnou nekázeň v hodinách, výstupy zaznamenat a zhodnotit.
4. Doložit na příkladu konkrétní osoby, jak dalekosáhlé a trvalé následky může způsobit nevhodné chování a přístup učitele k žákovi. S odstupem několika let po uplynutí pedagogova negativního působení rozhovorem zjistit, jak se promítá do současného života jedince. Neboli uskutečnit rozhovor s osobou, která na sobě s odstupem času dodnes pociťuje dopady špatného přístupu učitele a zjistit, jak jej dotýčný hodnotí.

### **Charakteristika zkoumaného vzorku**

Průzkum se uskutečnil na liberecké střední škole. Byli osloveni jak pedagogové, tak žáci třetích ročníků. Tento ročník byl vybrán záměrně kvůli skutečnosti, že žáci jsou starší, mají více zkušeností, a tedy i ucelenější názor na dění ve škole a třídě. Vzhledem k jejich věku (18-19 let) jsou schopni již objektivně analyzovat dění kolem nich a jejich názorové postoje by již měly být poměrně stabilní, stálé, s dobrou vypovídající schopností. Zapojilo se vždy celkem padesát sedm žáků a deset pedagogů.

### **Bylo provedeno:**

1. Posouzení, jak učitelé a žáci vzájemně vnímají své vlastnosti a chování.
2. Zjištění, zda s sebou současná doba přináší nový druh nekázně, než tomu bylo

v předchozích letech (jak byla učiteli řešena a jaké řešení by za adekvátní považovali žáci).

3. Pozorování interakcí učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách.
4. Zjištění, jak může na jedince působit dřívější špatný přístup učitele.

Jednotlivé body budou v následující části objasněny a rozebrány. Výstupy vyhodnoceny a porovnány s předchozí teorií.

## **6.1 Posouzení vlastností a chování žáků a učitelů**

**Metoda:** posuzovací škála

Škála byla vytvořena autorkou bakalářské práce, s využitím odborné literatury. Žáci a učitelé vyplňovali škálu, ve které posuzovali, jak své chování a vlastnosti vzájemně vnímají. Nejprve byli respondenti se zadáním a požadavky seznámeni ústně, byli vybídnuti k případným dotazům. Následně každý obdržel papír s vytištěným zadáním a s vysvětlením škály (viz příloha č. 1, č. 2). Úkolem bylo samostatně ohodnotit body 1 (je nejméně důležité) až 7 (je nejdůležitější) vlastnosti učitele podle důležitosti, kterou jim dotázaní přikládají. Jednalo se o: „přátelskost, pochopení pro žáky, systematickosti, spravedlnost, sebeovládání, čínorodost, tvořivost, svědomitost, smysl pro humor, cílevědomost, vytrvalost, náročnost, citová vyrovnanost, důslednost, psychická pružnost.“

### **Předpoklad č. 1**

Učitelé budou u jednotlivých bodů volit vyšší čísla škály než žáci. Vyučující si více uvědomuje, jak jsou určité vlastnosti v profesi pedagoga významné a jaký je jejich dopad na žáky.



Tab. 2 Hodnocení vlastností učitele dle přikládané důležitosti

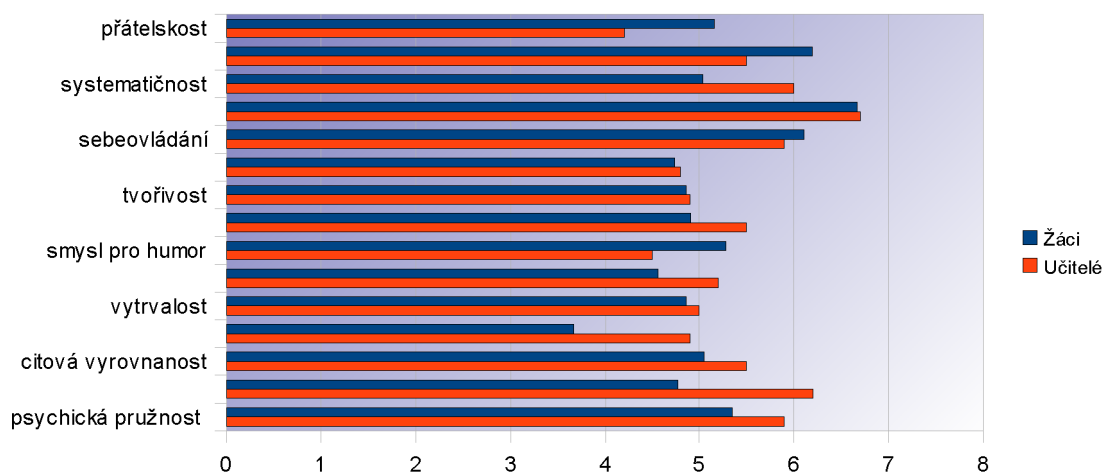
	Žáci	Učitelé
přátelskost	5,16	4,2
pochopení pro žáky	6,19	5,5
systematičnost	5,04	6
spravedlnost	6,67	6,7
sebeovládání	6,11	5,9
čínorodost	4,74	4,8
tvořivost	4,86	4,9
svědomitost	4,91	5,5
smysl pro humor	5,28	4,5
cílevědomost	4,56	5,2
vytrvalost	4,86	5
náročnost	3,67	4,9
citová vyrovnanost	5,05	5,5
důslednost	4,77	6,2
psychická pružnost	5,35	5,9

*Zdroj : vlastní zpracování, s využitím LANGOVÁ, M. Učitel v pedagogických situacích. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 97 s. ISBN 382-97-92.*

Tabulka zachycuje průměrné výsledky hodnocení, a to jak ze strany studentů, tak ze strany pedagogů. Čím vyšší je výsledek, tím větší důležitost je mu přikládána.

Největší důraz kladou jak žáci, tak učitelé na spravedlnost. Je žádoucí, že obě strany tomuto bodu přikládají shodně nejvyšší význam a zastávají u něj shodné stanovisko.

Naopak za nejméně důležité studenti považují náročnost a učitelé přátelskost.



Obr. 2 Hodnocení vlastností učitele dle přikládané důležitosti

*Zdroj: vlastní zpracování.*

Výsledky plynoucí z tabulky byly též zachyceny do grafu, který umožňuje snazší srovnání. Je patrné, že názory obou stran se příliš nerozcházejí. Nejmarkantnější rozdíl v názoru je u důslednosti. Lze též vyčíst, že učitelé hodnotili významnost jednotlivých variant většinou vyššími čísly. Platnost **předpokladu č. 1 se u většiny bodů potvrdila.**

## Jaká vlastnost učitelům schází

Dalším úkolem bylo vybrat jednu z uvedených variant, kterou dle názoru hodnotícího žáci u pedagogů nejvíce postrádají. Dále bylo žádáno zdůvodnění výběru této konkrétní možnosti.

### Předpoklad č. 2

Nejvíce bude žákům u učitelů scházet smysl pro humor. Naopak pedagogové jeho důležitost nezdůrazňují, a tuto variantu volit nebudou.

Tab. 3 Nejvíce postrádané vlastnosti u pedagogů

	Žáci	Učitelé
Pochopení pro žáky	22,8%	20,0%
Tvořivost	22,8%	0,0%
Spravedlnost	19,3%	20,0%
Smysl pro humor	17,5%	20,0%
Sebeovládání	3,5%	0,0%
Vytrvalost	1,8%	0,0%
Systematičnost	1,8%	0,0%
Činorodost	1,8%	0,0%
Citová vyrovnanost	1,8%	0,0%
Psychická pružnost	1,8%	0,0%
Důslednost	1,8%	0,0%
Přátelskost	0,0%	10,0%
Žádná z vlastností učitelům nechybí	3,5%	30,0%

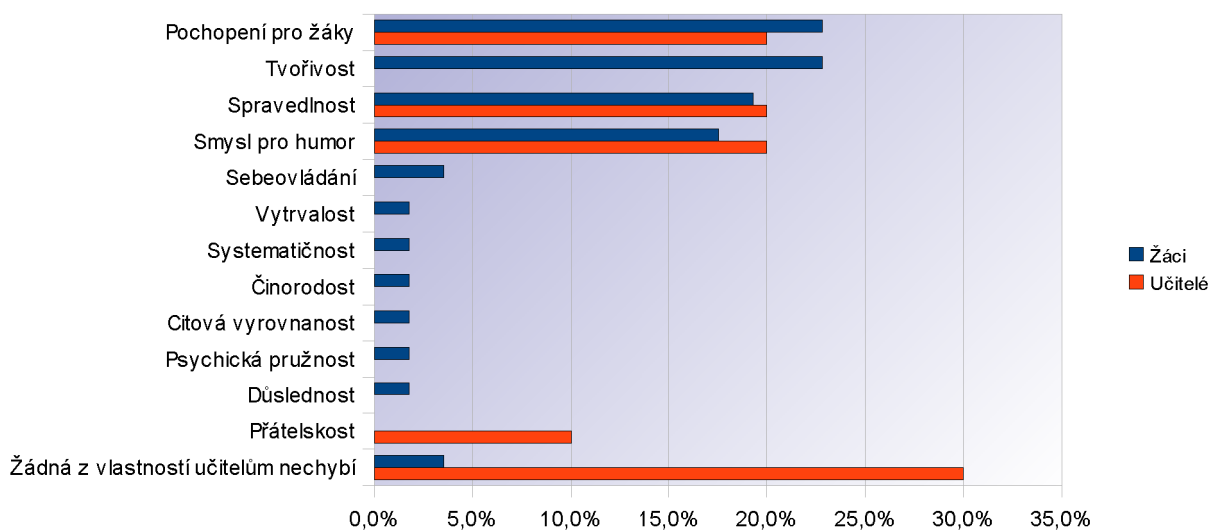
*Zdroj: vlastní zpracování.*

Četnost jednotlivých výstupů byla procentuálně zachycena. Studenti nejvíce postrádají pochopení pro žáky a tvořivost, dále spravedlnost a smysl pro humor.

Vyučující nejčastěji volili, že není postrádáno nic. V menší míře se domnívali,

že u pedagogů je nejvíce postrádáno pochopení pro žáky, spravedlnost a smysl pro humor.

**Platnost předpokladu č. 2 se nepotvrdila.**



Obr. 3 Nejvíce postrádané vlastnosti u pedagogů

*Zdroj: vlastní zpracování.*

Pro lepší orientaci se opět nabízí graf. Je zajímavé, že tvořivost, která se u žáků projevila jako nejvíce postrádaná, nebyla zmíněna ani jedním pedagogem. Z toho lze vyvodit, že si učitelé ani nemusí uvědomovat, jak hojně by studenti větší tvořivost v hodinách uvítali.

### **Zdůvodnění volby dané varianty:**

Subjekt (žák, pedagog) měl též odůvodnit, proč v posuzovací škále volil jako nejvíce postrádanou vlastnost učitelů právě danou variantu. Výstupy dle jejich názorů jsou souhrnně zachyceny níže.

#### **1) Názory žáků**

##### **Pochopení pro žáky (zvolilo 13 žáků)**

„Příliš úkolů kladených na žáky. Učitel vnímá pouze existenci svého předmětu.“ (9x)

„Nezájem o žáky, jen o splnění svých učitelských povinností.“ (2x)

„Každý žák má jiné dovednosti a schopnosti, to vyučující nezohledňují.“ (2x)

**Tvořivost (zvolilo 13 žáků)**

„Neustále stereotypní hodiny, žáci potom nedávají pozor.“

**Spravedlnost (zvolilo 11 žáků)**

„Škatulkování žáků.“ (5x)

„Učitelé mají své oblíbené.“ (4x)

„Učitelé chtějí po žácích dodržovat to, co oni sami nedodržují.“ (1x)

„Při uzavírání známek se bere ohled pouze na ty, co mohou dostat vyznamenání.“ (1x)

**Smysl pro humor (zvolilo 10 žáků)**

Žáci ho u učitelů často postrádají. „Hodiny by byly zábavnější, zlepšily by se vzájemné interpersonální vztahy, oživení.“

**Sebeovládání (zvolili 2 žáci)**

„Pedagog je cholerický, ječí.“

**Vytrvalost (zvolili 2 žáci)**

„Protože s námi žáky je to těžké.“

**Systematicčnost (zvolil 1 žák)**

„Učitelé přeskakují od jednoho tématu k druhému.“

**Citová vyrovnanost (zvolil 1 žák)**

„Učitelům rychle dojde trpělivost a zlobí se.“

**Důslednost (zvolil 1 žák)**

„Po žácích je vyžadováno, aby vše dělali hned, ale učitel má času dost (např. oprava testů trvá 14 dní).“

## **2) Názory učitelů**

**Pochopení pro žáky (zvolili 3 pedagogové)**

„Žáci stále přicházejí s výmluvami, proč něco nestihli, nemohli se naučit atd. Učitel jim to ale nemůže stále tolerovat, začali by toho zneužívat.“

**Spravedlnost (zvolili 3 pedagogové)**

„Ohledně spravedlnosti se žáci nejvíce ozývají.“

**Smysl pro humor (zvolili 2 pedagogové)**

Bez bližšího vysvětlení.

### **Přátelskost (zvolil 1 pedagog)**

„Žáci, studenti uvažují více v osobní rovině.“

### **Co učitelé na žácích nejvíce oceňují**

Následně bylo na základě shodné škály vyžadováno ohodnotit body (1-7), čeho si učitelé u žáků nejvíce cení. Postup byl obdobný a škála byla opět předložena jak studentům, tak pedagogům. (viz příloha č. 1, č. 2) Bylo hodnoceno:

#### **Učitelé si dle Vašeho názoru u studentů nejvíce cení:**

- snaží se, dávají pozor, spolupracují
- píle a svědomitosti
- vědomostí
- pozitivního přístupu k předmětu, zájmu o něj
- vytrvalosti
- nevyrušují a neodmlouvají, jsou klidní a poslušní
- pracují rychle
- pracují logicky, promyšleně, bezchybně
- jsou přátelští, dobrosrdeční
- snaží se hledat vhodné řešení určité úlohy samostatně a iniciativně
- jsou vyrovnaní, se zdravou sebedůvěrou a sebeovládáním
- kladou otázky
- vzájemné důvěry a dobrých vztahů
- respektu, uznání autority
- jiné ..... (doplňte)

**Žáci** měli zodpovědět: „Čeho si u žáků učitelé nejvíce cení – uveďte jakou váhu dle Vašeho názoru zmíněnému pedagogové přikládají.“

**Učitelé** měli ohodnotit: „Čeho si u žáků Vy osobně nejvíce ceníte? Ohodnoťte body dle Vámi přikládané důležitosti.“

### **Předpoklad č. 3**

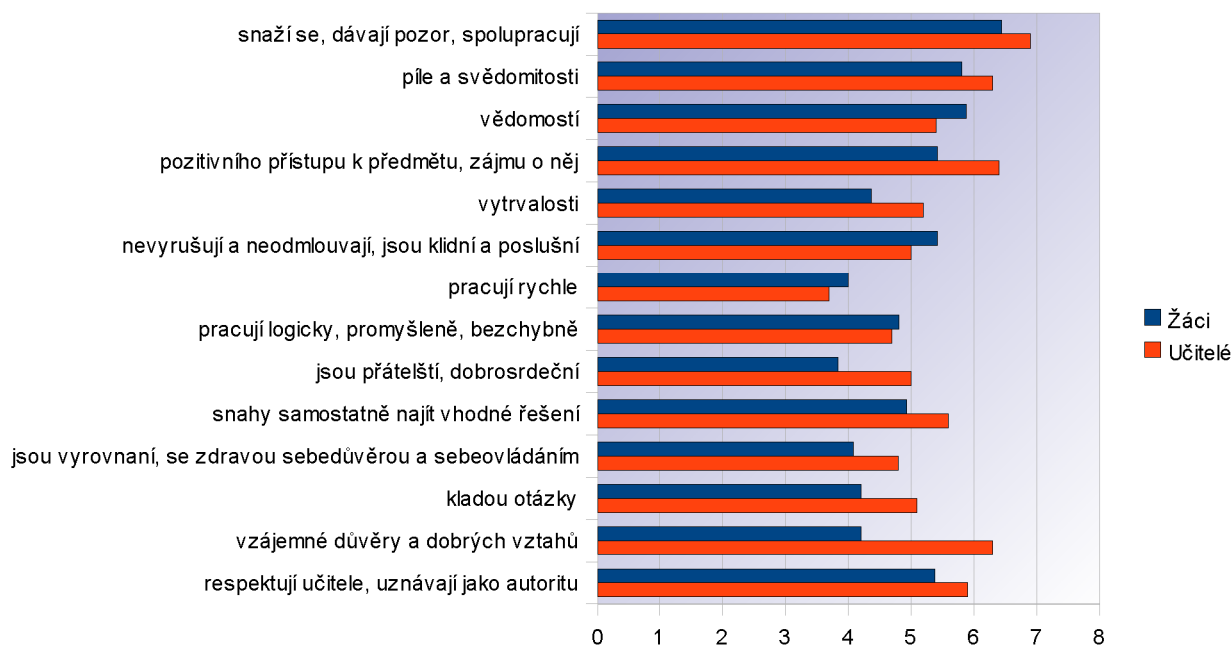
Žáci budou hodnotit průměrně nejvyšším číslem variantu, že pedagog si nejvíce cení „vědomostí“ žáků. Tato možnost se nejčastěji odráží při klasifikaci žáků učitelem.

Tab. 4 Zhodnocení - čeho si na žácích učitelé nejvíce cení

	Žáci	Učitelé
snaží se, dávají pozor, spolupracují	6,44	6,9
píle a svědomitosti	5,81	6,3
vědomostí	5,88	5,4
pozitivního přístupu k předmětu, zájmu o něj	5,42	6,4
vytrvalosti	4,37	5,2
nevyrušují a neodmlouvají, jsou klidní a poslušní	5,42	5
pracují rychle	4	3,7
pracují logicky, promyšleně, bezchybně	4,81	4,7
jsou přátelští, dobrosrdeční	3,84	5
snahy samostatně najít vhodné řešení	4,93	5,6
jsou vyrovnaní, se zdravou sebedůvěrou a sebeovládáním	4,09	4,8
kladou otázky	4,21	5,1
vzájemné důvěry a dobrých vztahů	4,21	6,3
respektují učitele, uznávají jako autoritu	5,39	5,9

*Zdroj: vlastní zpracování.*

V tabulce jsou zachyceny zjištěné průměry. Dle názorů pedagogů i studentů je největší důraz kladen na fakt, že se žáci snaží, dávají pozor a spolupracují. Žáci ohodnotili jako nejméně podstatnou dobrosrdečnost, oproti tomu vyučující zvolili rychlou práci.



Obr. 4 Zhodnocení - čeho si na žácích učitelé nejvíce cení

*Zdroj: vlastní zpracování.*

Graf nabízí oproti tabulce efektivnější porovnání velikosti odchylek v názorech učitelů i žáků. Nejvíce se subjekty rozcházel v bodě hodnotícím vzájemnou důvěru a dobré vztahy. Z toho se dá vyvodit názor studentů, že učitelé tolik neoceňují vzájemnou důvěru a dobré vztahy. Přitom dle názoru pedagogů je tento bod považován za jeden z nejpodstatnějších. Žáci by (v rámci dobrých vztahů ve třídě) však měli tento bod považovat jako ten, jehož si vyučující váží. Svým chováním to však učitelé žákům nedávají příliš najevo. Právě na vzájemné důvěře a dobrých vztazích by měly být ve třídě založeny a budovány veškeré interpersonální vztahy. Na jejich základě se potom odvíjejí i nejrůznější interakce, které se ve třídě odehrávají.

**Předpoklad č. 3 se nepotvrdil.**

## 6.2 Výskyt novodobé nekázně

**Metoda:** strukturovaný rozhovor

Bylo zjišťováno, zda s sebou současná doba přináší odlišné druhy drobné školní nekázně, než tomu bylo v předchozích letech. Byli osloveni učitelé, vždy každý zvlášť. Formou volného rozhovoru s pedagogem hledala autorka práce odpovědi na níže uvedené body.

*Pedagogům byly položeny následující otevřené otázky:*

Vzhledem k Vaší několikaleté praxi, setkáváte se v poslední době s jiným druhem nekázně, než tomu bylo dříve?

- O jakou nekázeň se jedná?
- Jak tuto situaci řešíte?
- Shledáváte Vaše řešení jako účinné?
- Jak k Vašemu řešení přistupují žáci (jak na něj reagují)?

Vyučující zastávali vesměs stejný názor, ale v jejich odpovědích zdůrazňovali, že se snaží vždy volit takovou reakci na danou situaci, kterou v danou chvíli považují za nejeftektivnější. To ostatně potvrzuje i teoretickou část práce, kde je zmíněno,

že pedagogické situace jsou jedinečné a jim se adekvátně přizpůsobují i reakce učitele.

**Odpovědi vyučujících se vesměs shodovaly, jsou následně shrnuty:**

**O jakou nekázeň se jedná:**

- „Žáci jsou drzí, víc si dovolí, nejsou přesně stanovené hranice.“
- „Učitelé nemají u dětí autoritu.“
- „Žáci o všem s učitelem diskutují, jsou až přehnaně drzí.“
- „Žáci berou učitele jako sobě rovného. Jednají s vyučujícím jako s kamarádem.“
- „Žáci své povinnosti neřeší, zapomínají...ale svá práva znají.“
- „Studenti nemají zájem o výuku, neustále se vybavují, hodinu si pouze „odsedí“ ve třídě.“
- „Úkoly za trest, které žáci dostanou, mnohdy ani nesplní.“
- „Nejsou vymezeny hranice, učitel nemá šanci jakkoli žáky potrestat. Studentům je třídní důtka či dvojka z chování k smíchu.“
- „Důtku žáci přímo před vyučujícím demonstrativně roztrhnou, pokud jim bylo více než 18. let.“ (Od dospělosti žáka řeší pedagog kázeňské přestupky přímo s ním.)
- „Někteří žáci nemají zábrany, bez norem chování.“

**Jak tuto situaci řešíte:**

- „Vždy záleží na dané situaci a třídě. Většinou jsem běžně kamarádský, pokud je již přehnaná nekázeň, řeším to tvrdším přístupem. Mám „kamenný“ obličej a jsem přísnější.“
- „Nekázeň řeším odstupem, nediskutuji o tom s žáky, jsem přísnější, popřípadě zadám test.“
- „Žáky přísně okřiknu, přestanu mluvit a jsem jako „socha“, žáky rozsadím či vyhrožuji.“
- „Při nekázni nejzlobivější žáky rozsadím co nejbliže ke katedře.“
- „Žáky okřiknu, nemluvím.“
- „Žáky více vyvolávám.“
- „Zrychlím tempo vyučování.“



**Shledáváte Vaše řešení jako účinné:**

- „V celku ano, žáci se musí usměrňovat.“
- „Přesazení shledávám 100% účinné, velmi se mi osvědčilo.“

**Jak k Vašemu řešení přistupují žáci:**

- „Žáci k mému řešení přistupují dobře, nekázeň je menší.“
- „Někteří žáci přestanou, někteří ne. Ti chytřejší přestanou, hloupější pokračují.“

(Z této odpovědi je patrný neadekvátní přístup učitele – viz. předchozí teorie.)

**Jediný odlišný názor pedagoga**

Pedagogové se většinou v odpovědích shodovali, ovšem jeden učitel měl u níže uvedených bodů odlišný názor:

**Jak tuto situaci řešíte:**

- „Nejsou metody, jak žáky přimět dělat to, co mají. Někdy rezignuji, ať se snažím sebevíc, žáci neustále zlobí.“

**Shledáváte Vaše řešení jako účinné:**

- „Neshledávám, na žáky nic nezabírá, nejsou na ně žádné „páky.“

**Jak k Vašemu řešení přistupují žáci:**

- „Žáci si z okřiknutí a případných trestů nic nedělají.“

Učitel sám uvedl, že se opakovaně snažil žáky přimět ke spolupráci a ukázněnému chování, ale že kvůli nedostatku prostředků, jimiž by mohl na žáky působit, neuspěl. Konstatoval, že chování žáků je čím dál horší, a že ho již práce pedagoga nenaplnuje.

## Řešení drobné nekázně dle názorů žáků

**Metoda:** strukturovaný rozhovor

Nejčastěji se vyskytující odpovědi vyučujících (plynoucí z uskutečněného rozhovoru) ohledně nežádoucího chování žáků byly autorkou práce shrnuty do několika hlavních bodů:

### Negativní situace, kdy žák:

- vyrušuje (povídání, mírný hluk)
- nedává pozor (myšlenkami nepřítomný)
- odmlouvá
- nemá zájem o učení
- jedná s učitelem jako se sobě rovným
- záměrně učitele provokuje (sabotuje hodinu)
- neposlouchá učitelovy příkazy
- neplní domácí úkoly
- neplní úkoly zadané za trest
- ignoruje výzvy učitele
- učitele shazuje, slovně napadá

Záměrem bylo tyto situace předložit žákům, kteří se měli vcítit do role učitele. Jejich úkolem bylo zodpovědět, jak by si představovali adekvátní a efektivní reakci na výše zmiňované body ze strany učitele. Studentům byl kladen velký důraz na to, aby **volili vždy** takovou odezvu pedagoga, která by **nenarušila dobré vztahy ve školní třídě**.

### Postup

Aby si žáci plně uvědomili, jak velkou paletu možných reakcí pedagog má, byly s nimi nejprve ve třídě ústně rozebrány, následně objasněny a pro lepší přehled i zachyceny autorkou na tabuli. Studenti přišli (s drobnou nápovědou autorky práce) na následující výčet:

**Možné reakce učitele:**

1. okřikne žáky
2. nekázeň přehlíží
3. přestane mluvit (ztiší hlas)
4. zlobivé žáky rozsadí
5. zadá za trest úkol, cvičení nebo práci
6. udělí poznámku
7. nonverbálně vybídne k nápravě
8. rezignuje
9. zanevře na třídu
10. domluví žákovi
11. zeptá se žáka na důvody jeho chování
12. apeluje na žáka ( např. „Ty takový přeci nejsi.“)
13. směje se
14. rozbrečí se
15. křičí, nadává
16. odejde
17. pošle žáka domů
18. pošle žáka do ředitelny
19. zastráhuje testem
20. postěžuje si třídnímu učiteli
21. nechá žáky po škole
22. žákovi se vysměje, shazuje ho
23. informuje rodiče žáka
24. učitel se na chvíli „urazí“
25. vyučující vybídne žáky k výměně rolí
26. zakáže akce třídy
27. prosadí si svou autoritu
28. záměrně žáka vyzkouší ze zadaného úkolu
29. pedagog ohodnotí žáka nedostatečnou známkou

Poté byly studentům autorkou ústně předkládány výše zmíněné body s nežádoucí situací a zjišťován názor každého z nich. Žáci svůj názor dávali najevo vždy zvednutím ruky. Jeden z nich navrhl určitou reakci učitele a ti spolužáci, kteří s navrhovanou variantou souhlasili, se přihlásili. Každý mohl volit vždy jen jednu (tu nejadekvátnější) možnost. Jednotlivé hlasy byly vždy sečteny a zachyceny autorkou práce do předem připravené tabulky.

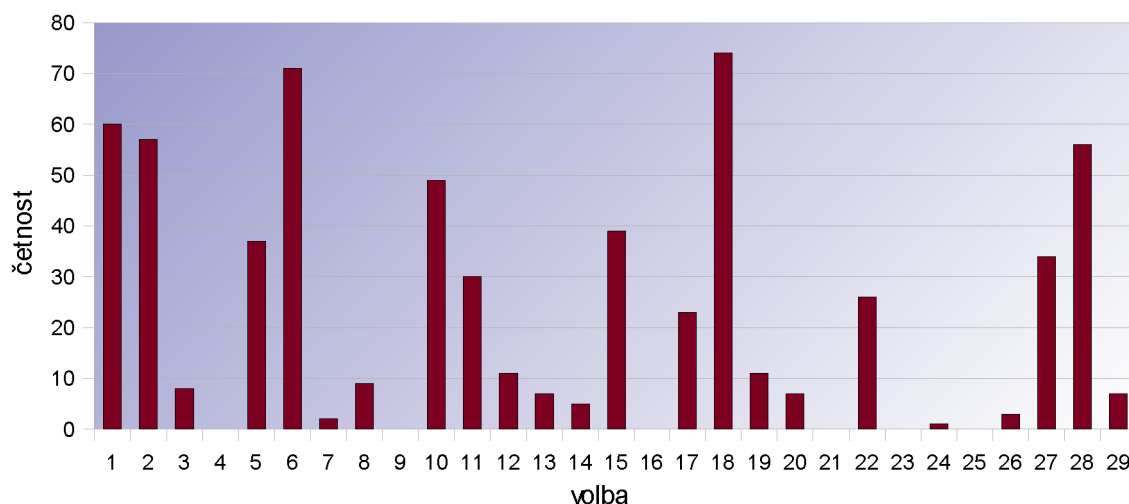
Výstupy souhrnně za celý ročník jsou zachyceny níže. Pro lepší přehled jsou četnosti odpovědí studentů znázorněny v grafu.

Tab. 5 Adekvátní reakce učitele na příslušnou nekázeň - dle názoru studentů

Negativní situace, kdy žák:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
vyrušuje (povídání, mírný hluk)	36	1	6	0	3	2	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
nedává pozor	8	37	1	0	3	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
odmlouvá	1	4	0	0	2	9	0	0	0	5	0	3	1	0	8	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	8	11
nemá zájem o učení	9	15	0	0	0	0	0	0	0	3	17	0	0	0	0	0	10	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
jedná s učitelem jako se sobě rovným	0	0	0	0	1	4	0	0	0	20	0	0	3	0	7	0	0	5	0	6	0	2	0	0	0	0	9	0
záměrně učitele provokuje	1	0	0	0	11	9	0	0	0	0	6	0	2	0	0	0	0	6	1	0	0	12	0	0	0	0	0	9
neposlouchá učitelovy příkazy	0	0	1	0	12	6	0	0	0	0	0	8	0	0	8	0	0	1	4	1	0	3	0	1	0	0	7	5
neplní domácí úkoly	0	0	0	0	5	19	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	25
neplní úkoly zadané za trest	0	0	0	0	0	18	0	0	0	2	2	0	0	0	1	0	0	26	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
ignoruje výzvy učitele	5	0	0	0	0	4	0	1	0	12	0	0	0	0	15	0	5	1	0	0	0	4	0	0	0	0	10	0
učitele shazuje, slovně napadá	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	1	5	0	0	8	30	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0

*Zdroj: vlastní zpracování.*

Je zachycen součet odpovědí dle individuálního názoru každého ze studentů. Nejvíce se žáci shodli v názoru, že pokud žák vyrušuje povídáním či mírným hlukem, je dle nich ideální reakcí učitele jeho okřiknutí. Pokud student nedává v hodině pozor, většina zastávala jednotný názor, že by měl pedagog tuto situaci přehlížet.



Obr. 5 Varianty řešení, ke kterým se žáci přiklánějí

*Zdroj: vlastní zpracování.*

Graf souhrnně zachycuje k volbě jakých variant měli žáci největší tendenci. Je překvapivé, že nejčastěji bylo voleno poslat neukázněného žáka do ředitelny, druhou nejfrekventovanější možností bylo udělení poznámky.

Z odpovědí žáků je patrné, že žáci si v mnohém plně neuvědomují hloubku jimi navrhovaných variant řešení. Ačkoli jim bylo velmi zdůrazňováno, že mají volit metody, které neublíží mezilidským vztahům ve třídě. Přesto volili většinou ty možnosti, které toto nesplňují.

Lze usuzovat, že určité varianty volili možná i proto, že jsou sami ze školy na takovéto jednání zvyklí, a tudíž ho i vybrali jako nejadekvátnější. Tím se též promítá určitý postoj pedagogů k častější volbě autoritativního přístupu a sankcí. Učitelé tedy mnohdy nedávají žákům ten správný příklad, jak je vhodné dané situace diplomaticky a efektivně řešit. Přitom by měl vyučující být žákům vhodným příkladem, to potvrzuje i teoretická část práce. Lze předpokládat, že se v budoucnu budou i sami žáci přiklánět k volbě sankcí, a že jako efektivní budou shledávat autoritativní přístup, na který jsou zvyklí. To ostatně naznačují i jimi volené možnosti.

Naopak varianty, které jsou k usměrnění žáků vhodné, nebyly voleny příliš četně. Jedná

se například o to, kdy se učitel zeptá žáka na důvody jeho chování, vybídne ho k nápravě nonverbálně, ztiší hlas atd. Přitom takovýmto způsobům řešení by se měli žáci ve škole naučit a měli by na ně být zvyklí.

### **6.3 Pozorování interakcí učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách**

**Metoda:** Náhodné pozorování v průběhu vyučovacích hodin

Dobré klima třídy má pro výchovu a vzdělání žáků zásadní význam. Pokud je nějak narušeno, například drobnou nekázní v hodinách, měl by učitel adekvátní reakcí nežádoucímu chování zamezit. Každý pedagog i dané situace, které jsou řešeny, jsou jedinečné, proto se reakce vyučujících často různí.

Pozorováním ve vyučovacích hodinách byly autorkou zjišťovány způsoby, jakými učitel drobnou nekázeň ve třídě řeší a všímá-li si žáků pouze tehdy, pokud určitým způsobem průběh hodiny narušují.

Autorka práce se zúčastnila dvanácti vyučovacích hodin, ve kterých bylo pozorováno chování žáků i učitelů a zapisovány jednotlivé reakce zúčastněných na dění, které ve třídě probíhalo. Fakta byla zachycována na papír dle pořadí, v jakém se vyskytovala. Předem byly stanoveny možnosti, které se ve škole objevují často (povídání, nepozornost, nežádoucí aktivity, mluvení bez vyvolání) a k nim byla zapisována jejich četnost, při výskytu ostatních situací, o ně byl výčet doplněn. Zároveň byla sledována konkrétní reakce učitele na dané chování žáků.

**Při výuce byla pozorována následná nekázeň žáků:**

- mluvení se spolužáky
- hlučnost
- nepozornost
- komunikace s učitelem bez vyzvání
- věnování se jiným aktivitám než bylo požadováno
- chichotání

### **Opakovaně byly zaznamenány tyto reakce učitelů:**

Učitel na velmi tiché mluvení či mírný hluk nereagoval a přehlížel ho.

Při hlučnějším projevu žáka byl žák nejčastěji okřiknut či vyvolán. Pokud přesto v činnosti pokračoval, učitel reagoval stejně. Mnohokrát se tedy stalo, že vyučující přednostně vyvolával pouze ty jedince, u kterých se vyskytlo nežádoucí chování.

Pedagogové často volili vybídnutí k nápravě neverbálně. Nejčastěji mimikou v obličeji a gesty, také ztišením hlasu či mlčením.

Někteří učitelé se na povídavé žáky obrátili s otázkou: „Copak jste říkal? Podělte se s námi o váš názor!“

Pokud měl student dotaz, vždy mu byl vyučujícím zodpovězen.

## **6.4 Dlouhodobý dopad špatného přístupu učitele**

**Metoda:** volný, nestrukturovaný rozhovor

Teoretická část práce klade důraz na to, jak by měl učitel k žákům přistupovat, aby se rozvíjela jejich osobnost. Také je poukázáno na fakt, jak může nevhodný přístup pedagoga žákovi ublížit. Mnohdy toto negativní působení učitele může mít na daného jedince dlouhotrvající dopad. Byl proveden nestrukturovaný rozhovor s osobou, která na sobě i po několika letech pocítuje dopady dřívějšího nevhodného chování pedagoga. Dotyčný byl dotázán na jeho špatné zkušenosti s přístupem učitele, se kterými se setkal během svého studia. Výstupy z rozhovoru jsou následně písemně zachyceny.

Jedinci je 28 let, úspěšně absolvoval VŠ, v současnosti je již 2,5 roku zaměstnán v tuzemské firmě.

Dotyčný se setkal s problémem nevhodného přístupu pedagoga na střední škole. Jednalo se o učitele německého jazyka, který svým postojem dával žákovi jasně najevo, že je slabý

a že na zvládnutí dané látky nestačí.

Student je lehký dyslektik a přiznává, že s gramatikou měl problémy a jazyk mu příliš nešel. Přesto se rozhodl, že pílí a snahou dosáhne lepších výsledků, dokáže sobě i učiteli, že není „hloupý“, že daný předmět zvládne absolvovat s dobrou známkou. V jiných předmětech byl žák průměrný či nadprůměrný, věřil tedy, že je schopen učitele o svých kvalitách přesvědčit. Věnoval se přípravám na hodinu a opravdu se jeho znalosti zlepšily. U vyučujícího to však zůstalo bez povšimnutí a dál žáka před třídou zesměšňoval, a to svými nevhodnými poznámkami či záměrně vyvolával žáka na čtení obtížného textu. Srážel tak žákovo sebevědomí, student si v předmětu přestal věřit a nakonec přijal učitelův postoj za svůj. Dotyčný připisoval neúspěch své vlastní neschopnosti. Když byl přijat na vysokou školu, zvolil si proto raději jazyk pro něj zcela nový, tedy angličtinu. V současnosti již jedinec pracuje a ve své práci občas narazí na potřebu využití německého jazyka. Pasivně němčině rozumí, ovšem má-li sám s někým v tomto jazyce promluvit, naráží na problém. Stále si nevěří a má v sobě určitý „blok“, který mu brání se plynule rozmluvit.

Tím se potvrzuje i teoretická část práce, která tento problém rozebírá. Je poukazováno na to, jak dalekosáhlý vliv může nevhodné chování ze strany pedagoga mít.

## **6.5 Diskuse k výsledkům práce**

Výsledky zjišťovaných aspektů přinesly řadu zajímavých výstupů, které nabízí nástin klimatu a interpersonálních vztahů u zkoumaného vzorku. Je tak poskytnuta i určitá zpětná vazba, která může být inspirací ke zlepšení celkového klimatu ve třídách.

### **Zhodnocení použitých metod:**

#### *Posuzovací škála*

Umožní shrnout a zobecnit znalosti o určité skupině lidí, se kterou je respondent delší dobu v kontaktu. Zkušenosti, které dotázaný za tu dobu nashromáždí, mohou mít zajímavou vypovídací schopnost. „Posuzovacími škálami je možno zkoumat nejrozumnější povahové



vlastnosti stejně jako pracovní vlastnosti a osvědčení v různých povoláních nebo oborech studia.<sup>“7</sup>

#### *Rozhovor (strukturovaný, nestrukturovaný)*

Rozhovor je vhodnou metodou, jak získat důvěrné odpovědi respondenta, uskutečňuje se mezi dvěma osobami. Je tak umožněno, aby se dotázaný přirozeně vyjádřil a svěřil se se svými pocity a názory. (Říčan, 2010)

„Rozhovor může být strukturovaný, kdy máme předem vytyčený cíl a cestu, jak k němu chceme dojít, tj. otázky a alternativy odpovědí jsou dány. Nestrukturovaný rozhovor znamená volné vyprávění spíše rodičů nebo dítěte, ve kterém podněcujeme mluvčího.“<sup>10</sup>

#### *Náhodné pozorování*

„Pozorování může být náhodné (příležitostné) či systematické. Náhodné pozorování může mít signální význam, upozornění na možný výskyt určitého jevu. Na jeho základě však nelze dělat závěry. Pozorování je zaměřeno na takové projevy, které lze vidět, slyšet, měřit. V chování se odráží nejen prožívání jedince, ale též jeho minulé zkušenosti, vědomosti, obsah psychického života v minulosti i současnosti.“<sup>10</sup>

### **Objektivita sledování**

Šetření na škole bylo provedeno autorkou bakalářské práce, tedy nezávislou externistkou. Bylo uskutečněno na jedné konkrétní střední škole, u žáků třetích ročníků. Výstupy, které jsou v práci zachycené, se vztahují pouze na tento jeden zvolený vzorek. Lze předpokládat, že výsledky průzkumu by se u jiných tříd či v jiné škole lišily. Také není ověřitelné, zda respondenti odpovídali pravdivě. Přesto zjištěné skutečnosti přinášejí určitý nástin celkového klimatu působícího nejen v rámci třídy, ale též školy.

Pozorování může být též do jisté míry ovlivněno momentálním psychickým rozpoložením pozorovatele. Také pokud se hodnotící předem zaměří na určité chyby, má obvykle větší tendenci tyto chyby spatřovat. Tím může být ovlivněna objektivita sledování.

---

7 ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 32. ISBN 978-80-247-3133-9.

10 ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 28, 31. ISBN 978-80-7367-326-0.

## Srovnání s anketou provedenou vedením střední školy

K porovnání výstupů zaměřených na dobré vztahy ve školní třídě, které byly zjišťovány autorkou práce, se nabízí i anketa, která byla provedena v předchozím roce na stejné škole. Nabízí se tak zajímavé srovnání výsledků autorky s výstupy vlastního hodnocení školy.

„V červnu byli osloveni studenti 1. až 3. ročníků s anketou, ve které mohli v zadaných **oblastech týkajících se výuky ohodnotit všechny své učitele**. Z celkového počtu 365 studentů jich při zadávání bylo přítomno 311, což je 85,4%. Pro anonymní hodnocení byl poprvé využit elektronický dotazník. S prakticky stejnými otázkami je tato anketa pořádána nepřetržitě od roku 1996 a mohu konstatovat, že po celou dobu je spokojenost studentů se školou stále stejně vysoká.“<sup>9</sup>

„Studenti v anketě hodnotili vyučující a na vysvětlení dodávám, že každý student se vyjadřuje ke 12 až 15 předmětům, které má v daném ročníku na rozvrhu.“<sup>9</sup>

---

9 *Výměna rolí 2010* [online]. Liberec: Obchodní akademie Liberec, 2010 [cit. 2010-6-20]. Dostupný z WWW: <[http://www.oalib.cz/oalib/index.php?option=com\\_content&task=view&id=437&Itemid=1](http://www.oalib.cz/oalib/index.php?option=com_content&task=view&id=437&Itemid=1)>.

Tab. 6 Výměna rolí: studenti 1. - 3. ročníků hodnotili své učitele

<b>Má celou vyučovací hodinu připravenou?</b>	
rozhodně ano	60,92%
spíše ano	29,24%
spíše ne	7,96%
rozhodně ne	1,88%
<b>Dokáže mě motivovat a probudit zájem o předmět?</b>	
rozhodně ano	31,82%
spíše ano	35,39%
spíše ne	21,03%
rozhodně ne	11,67%
<b>Dokáže mi vysvětlit probíranou látku?</b>	
rozhodně ano	48,62%
spíše ano	32,03%
spíše ne	13,60%
rozhodně ne	5,66%
<b>Objektivně mě hodnotí a známkuje.</b>	
rozhodně ano	64,98%
spíše ano	26,20%
spíše ne	6,31%
rozhodně ne	2,39%
<b>Ochotně mi poskytuje konzultace, pokud o ně požádám.</b>	
rozhodně ano	58,04%
spíše ano	28,38%
spíše ne	10,51%
rozhodně ne	2,97%
<b>Dává mi prostor pro vyjádření vlastního názoru.</b>	
rozhodně ano	54,30%
spíše ano	30,31%
spíše ne	11,23%
rozhodně ne	4,06%
<b>Umožňuje mi spoluvytvářet vyučovací hodinu.</b>	
rozhodně ano	36,32%
spíše ano	33,30%
spíše ne	22,60%
rozhodně ne	7,68%
<b>Má ke mně kladný vztah.</b>	
rozhodně ano	51,29%
spíše ano	36,53%
spíše ne	9,49%
rozhodně ne	2,60%
<b>Svémi poznámkami mě neponižuje a neztrapňuje.</b>	
rozhodně souhlasím	69,25%
spíše souhlasím	19,77%
spíše nesouhlasím	7,33%
rozhodně nesouhlasím	3,55%
<b>Není arogantní, povýšený.</b>	
rozhodně souhlasím	62,36%
spíše souhlasím	22,49%
spíše nesouhlasím	9,28%
rozhodně nesouhlasím	5,76%

Zdroj: Výměna rolí 2010 [online]. Liberec: Obchodní akademie Liberec, 2010 [cit. 2010-6-20]. Dostupný z WWW: <[http://www.oalib.cz/oalib/index.php?option=com\\_content&task=view&id=437&Itemid=1](http://www.oalib.cz/oalib/index.php?option=com_content&task=view&id=437&Itemid=1)>.

Je žádoucí, že SŠ zjišťuje (již 5 let) anketou názory žáků, škole je tak poskytnuta určitá zpětná vazba. Vedením školy jsou výsledky uskutečněných anket považovány za obdobné.

Z výsledku ankety je patrné, že vždy více než polovina žáků volila odpovědi kladné, tedy „rozhodně ano a spíše ano“. Žáci tyto odpovědi v součtu volili nejčastěji u bodů: „objektivně mě hodnotí a známkuje (91,18%), má celou vyučovací hodinu připravenou (90,16%), svými poznámkami mě neponižuje a neztrapňuje (89,02%).“

Naopak odpovědi „spíše ne a rozhodně ne“ byly voleny studenty méně často. Přesto se však součet jejich procent pohybuje v součtu v rozmezí od 8,7% do 32,7%. Což nejsou zcela zanedbatelné hodnoty. Možnost „rozhodně ne“ měla největší procentuální zastoupení u možnosti „dokáže mě motivovat a probudit zájem o předmět“ (11,67%).

Uvedená procenta naznačují, že škola vytváří žákům v souhrnu zdravé prostředí, podporující osobnostní růst studentů. Avšak je třeba podotknout, že odpověď „spíše ne a rozhodně ne“ v součtu přesahuje 10% i u otázek, které vzhledem k zaměření bakalářské práce autorka považuje za jedny z klíčových, vzhledem k utváření vzájemných interpersonálních vztahů, jedná se o: „má ke mě kladný vztah; svými poznámkami mě neponižuje a neztrapňuje; není arogantní, povýšený.“ Uvedená skutečnost potvrzuje i výstupy zjišťované v bakalářské práci, kde se dle odpovědí studentů projevila tendence některých učitelů uplatňovat autoritativní přístup a tresty.

## 7 Závěr

Práce je zaměřena na podstatu a význam péče středoškolského pedagoga o zdravé vztahy ve školní třídě. Tato problematika a její objasnění je pro práci učitele klíčová. Pedagog má svým působením zásadní vliv na výchovně vzdělávací proces žáků a výrazně stimuluje interpersonální vztahy ve školní třídě.

Teoretická část bakalářské práce rozebírá jednotlivé aspekty, které ovlivňují zdravé vztahy ve třídě. Je vysvětlena jejich podstata a dopad na zúčastněné osoby. Je zdůrazněna nutnost zohlednění individuality každého žáka a kladen důraz na rozvíjení jeho osobnosti.

Následně se práce orientuje na průzkum provedený na střední škole, s cílem podložit určitá teoretická východiska výstupy získanými v praxi. Bylo zjišťováno, jak pedagogové a studenti vzájemně hodnotí své vlastnosti a chování. Dále práce rozebírá nově se vyskytující formy drobné školní nekázně žáků. Sleduje přístupy k jejich řešení, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany studentů. Také jsou sledovány interakce žáků a pedagogů během vyučovacích hodin. Poté je proveden rozhovor s jedincem, který na sobě i s odstupem času pociťuje dopady špatného přístupu učitele. Jednotlivé výstupy, zjištěné z praxe, byly zachyceny, vyhodnoceny a porovnány s předchozí teorií.

Z výsledků průzkumu vyplývá, že vedení školy klade důraz na zdravé vztahy ve školní třídě. Přesto na dotyčné škole ještě řada pedagogů uplatňuje volbu autoritativního přístupu a sankcí a nezohledňuje možnosti jejich dopadu na žáky. Také vyšlo najevo, že někteří učitelé žáky „nálepkují“ a ponižují, to je nežádoucí chování, bránící osobnostnímu růstu žáků. Pedagogové mnohdy nevěnují pozornost možným příčinám chování studentů a nezajímají se o ně. Plně si neuvědomují možný vliv svého povýšeného chování na žáky. Studenti potom, dle vzoru chování učitelů měli tendenci v průzkumu sami volit pro řešení drobné nekázně studentů spíše autoritativní přístup.

Škola by měla zaměřit větší pozornost péči o zdravé vztahy, tedy klást větší důraz na rozvíjení a udržování zdravých interpersonálních vztahů mezi učiteli, žáky a žáky mezi sebou. Učitelé by si měli být plně vědomi možných dopadů svého chování na studenty.

Mnozí by tak měli přehodnotit svůj dosavadní přístup, což ovšem může představovat pro řadu pedagogů problém, zejména pokud již řadu let uplatňují určité zaběhlé přístupy. Vedení školy by si mělo zajistit větší odezvu, týkající se interpersonálních vztahů ve škole. Lépe tyto vztahy zachycovat, vyhodnocovat a na základě toho zajistit i určitá opatření, vedoucí ke zlepšení současného stavu. Vhodné by bylo využít například praktických výcviků dovedností, vzájemné hospitace, dílny, workshopy a péče o otevřené a upřímné vztahy mezi pedagogickým sborem. Učitelé by si měli vzájemně sdělovat své návrhy, hodnocení, připomínky, vzájemně si být oporou a směřovat ke shodným pedagogickým cílům. Je též nutno zmínit, že i v pregraduální přípravě budoucích pedagogů, se musí věnovat značná pozornost rozvoji jejich percepčních a komunikativních dovedností. Zaměřit se tedy nejen na teorii, ale též na její aplikaci a dopady v praxi.

Je třeba podotknout, že i pedagogové se setkávají s nevhodným chováním ze strany žáků. Konstatovali například, že žáci jsou přehnaně drzí, sebevědomí, že neuznávají autoritu učitele a neplní své povinnosti. Učitelé si stěžují, že v současné době nemají velkou podporu ze strany školy, jak tomuto negativnímu chování žáků zamezit. Shledávají možnosti, jak žáky mohou usměrňovat, jako nedostačující a značně omezené.

Mnozí rodiče žáků nevěnují tomuto problému pozornost a zajímají se pouze o známky. Avšak v rámci výchovného působení by mělo být podporováno žádoucí chování studenta i ze strany jeho rodiny, která by měla výchovné snažení pedagoga podpořit. Autorka práce se přiklání k názoru, že hlavním problémem nejsou malé pravomoci učitelů, ale vzájemná nesoudržnost učitelů, rodičů studentů a vedení školy. Přitom sledování shodných výchovně vzdělávacích cílů a vzájemná podpora je zásadním předpokladem žádoucího působení na žáka.

Přesto, že v současné době mají učitelé i žáci vzájemně ke svému chování výhrady, je třeba poukázat na nezastupitelnou roli, kterou škola v životě studentů má. Nejen že žákům předává nejruznější informace, ale též plní velkou roli v rámci jejich socializace. Utváří tak zázemí žákům a připravuje je na jejich budoucí život, učí je správně komunikovat,

spolupracovat. „Splněním socializační funkce může škola přispět k vytváření základní podmínky lidství, a uchovat si tak právo na existenci i v období rozvinuté mediální revoluce.“<sup>1</sup>

Bakalářská práce poukázala na mnohé aspekty, které je třeba v rámci udržení pozitivních vztahů ve třídě zohlednit. Praktická část přinesla řadu velice zajímavých údajů a výstupů, které nejen že dokládají fakta zmíněná v teoretické části, ale též poukazují na klady a zápory (týkající se zdravých vztahů ve školní třídě), které vyplynuly z průzkumu uskutečněného na střední škole. Je tak zachycena určitá zpětná vazba, která dokládá, že péči o zdravé vztahy ve školní třídě je nutno věnovat značnou a soustavnou pozornost.

---

1 HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z., a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998, s. 54. ISBN 80-7178-263-7.

## Seznam použité literatury

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 296 s.  
ISBN 80-7178-083-9.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 416 s.  
ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s.  
ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s.  
ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s.  
ISBN 80-7315-104-9.

HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: Aisis o. s., 2005. 171 s. ISBN 80-239-5612-4.

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2., rozšířené vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2007. 351 s.  
ISBN 978-80-7380-065-9.

HORÁK, J., JOSÍFKOVÁ, J., NOVOTNÁ, J., ŠTĚPANOVIČ, M. *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s.  
ISBN 80-7083-537-0.



KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 978- 80- 7367- 434- 2.

LANGOVÁ, M., a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.

PRŮCHA, J. *Učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 272 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

VALIŠOVÁ, A., KVASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 171 s. ISBN 80-7184-488-8.

WIEDENOVÁ, M. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 41 s. ISBN 80-7083-439-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

*RVP Metodický portál 2010* [online]. Klíčové kompetence, 2010 [cit. 2010-07-06].

Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/10/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>.

*Výměna rolí 2010* [online]. Liberec: Obchodní akademie Liberec, 2010 [cit. 2010-6-20].

Dostupný z WWW:

<[http://www.oalib.cz/oalib/index.php?option=com\\_content&task=view&id=437&Itemid=1](http://www.oalib.cz/oalib/index.php?option=com_content&task=view&id=437&Itemid=1)>.

## Seznam příloh

<b>Příloha č. 1</b> Škála pro posouzení jak učitelé a žáci vzájemně vnímají své vlastnosti a chování (učitelé) .....	65
<b>Příloha č. 2</b> Škála pro posouzení jak učitelé a žáci vzájemně vnímají své vlastnosti a chování (žáci).....	66

### Příloha č. 1

#### Škála pro posouzení jak učitelé a žáci vzájemně vnímají své vlastnosti a chování:

Ohodnoťte body: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7  
(1 - je nejméně důležité, 7 - je nejdůležitější)

#### 1) Ohodnoťte vlastnosti učitele podle důležitosti, kterou jim přikládáte:

	- přátelskost
	- pochopení pro žáky
	- systematičnost
	- spravedlnost
	- sebeovládání
	- čínorodost
	- tvořivost
	- svědomitost
	- smysl pro humor
	- cílevědomost
	- vytrvalost
	- náročnost
	- citová vyrovnanost
	- důslednost
	- psychická pružnost

Z uvedených vlastností vyberte **jednu**, o které předpokládáte, že ji žáci označí jako tu, kterou u učitelů nejvíce postrádají? Proč jste zvolili právě tuto variantu?

---

#### 2) Čeho si u žáků vy osobně nejvíce ceníte? Ohodnoťte body dle Vámi přikládané váhy.

	- že se snaží, dávají pozor, spolupracují
	- pile a svědomitosti
	- vědomostí
	- pozitivního přístupu k předmětu, zájmu o něj
	- vytrvalosti
	- že nevyrušují a neodmlouvají, jsou klidní a poslušní
	- že pracují rychle
	- že pracují logicky, promyšleně, bezchybně
	- že jsou přátelští, dobrosrdeční
	- že se snaží hledat vhodné řešení určité úlohy samostatně a iniciativně
	- že jsou vyrovnaní, se zdravou sebedůvěrou a sebeovládáním
	- že kladou otázky
	- vzájemné důvěry a dobrých vztahů
	- že mě respektují, uznávají jako autoritu
	- jiné:.....(doplňte)

## Příloha č. 2

### Škála pro posouzení jak učitelé a žáci vzájemně vnímají své vlastnosti a chování:

Ohodnoťte body: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7  
(1 - je nejméně důležité, 7 - je nejdůležitější)

#### 1) Ohodnoťte vlastnosti učitele podle důležitosti, kterou jim přikládáte:

	- přátelskost
	- pochopení pro žáky
	- systematičnost
	- spravedlnost
	- sebeovládání
	- čínorodost
	- tvořivost
	- svědomitost
	- smysl pro humor
	- cílevědomost
	- vytrvalost
	- náročnost
	- citová vyrovnanost
	- důslednost
	- psychická pružnost

Vyberte **jednu** z uvedených vlastností, kterou u učitelů nejvíce postrádáte? Proč jste zvolili právě tuto variantu?

---

#### 2) Čeho si u žáků učitelé nejvíce cení - uveďte jakou váhu dle vašeho názoru výše zmíněnému pedagogové přikládají?

	- že se snaží, dávají pozor, spolupracují
	- pile a svědomitosti
	- vědomostí
	- pozitivního přístupu k předmětu, zájmu o něj
	- vytrvalosti
	- že nevyrušují a neodmlouvají, jsou klidní a poslušní
	- že pracují rychle
	- že pracují logicky, promyšleně, bezchybně
	- že jsou přátelští, dobrosrdeční
	- že se snaží hledat vhodné řešení určité úlohy samostatně a iniciativně
	- že jsou vyrovnaní, se zdravou sebedůvěrou a sebeovládáním
	- že kladou otázky
	- vzájemné důvěry a dobrých vztahů
	- že mě respektují, uznávají jako autoritu
	- jiné:.....(doplňte)